

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

# ROZVÍJENÍ KOMUNIKATIVNÍ KOMPETENCE VE VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA

Communicative competence development  
in English Teaching

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Jana Kargerová

Autorka diplomové práce:

Tereza Srbová

Studijní obor:

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ + anglický jazyk

Forma studia:

prezenční

Diplomová práce dokončena:

březen, 2008

## Anotace a klíčová slova

Tato práce se zabývá tématem klíčových kompetencí se zaměřením na kompetenci komunikativní, která je popsána v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, a její dílčí složky. Dále se zaměřuje na popis způsobu, jak tyto složky rozvíjet ve výuce anglického jazyka v rámci vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace s přihlédnutím ke specifickým jazykového vzdělávání na prvním stupni základní školy.

Práce operuje také s teoretickými informacemi a praktickými zkušenostmi dánského vzdělávacího systému, který může přinést inspirativní myšlenky do českého vzdělávacího prostředí.

Práce nezůstává pouze v rovině teoretické, ale snaží se předat zkušenosti z praktických pokusů těm, kteří hledají způsob, jak učinit komunikaci ve výuce cizího jazyka smysluplnou a rozvoj komunikačních dovedností je pro ně prioritou.

## **KLÍČOVÁ SLOVA:**

klíčové kompetence, komunikativní kompetence, cizí jazyk, Rámcový vzdělávací program, kurikulární reforma, jazykové vzdělávání na prvním stupni základní školy, vzdělávací systémy, RWCT, akční výzkum, srovnání

## Abstract and survey of key words

This project discusses the theme of key competencies in czech schools. It mainly focuses on the communicative competence, mentioned in the curricular document called „Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání“. Moreover, it focuses on the part „Jazyk a jazyková komunikace“ from the same document. The aim is to recognise Essentials elements of the communicative competence and integrate them into English teaching specifically considering the special needs of young learners.

This thesis follows with a section containing theoretical information and practical experience within the Danish education system. Its inspirational ideas may be adopted by the Czech educational system.

The practical part of this project focuses on a list of recommendations based on my attempts to find a way of developing pupils' communicative skills within learning English.

## **SURVEY OF KEY WORDS:**

key competences, communicative competence, foreign language, education, curriculum reform, foreign language education at primary school, educational systems, Reading and Writing for Critical Thinking, action research, comparison

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů. Současně dávám svolení k tomu, aby tato práce byla umístěna v Ústřední knihovně PedF UK a používána ke studijním účelům.

V Ostravě dne 11.3.2008

Podpis: *Terese Šubová*



	STRANA
1. Úvod	3
2. Účel a cíle	4
3. Metodika	6
4. Výsledky a závěry	6
5. Závěr	8
6. Přílohy	12
7. Seznam literatury	14
8. Příloha 1	15
9. Příloha 2	17
10. Příloha 3	17
11. Příloha 4	18
12. Příloha 5	18
13. Příloha 6	19
14. Příloha 7	20
15. Příloha 8	22
16. Příloha 9	25
17. Příloha 10	25
18. Příloha 11	27
19. Příloha 12	27
20. Příloha 13	29
21. Příloha 14	29
22. Příloha 15	30
23. Příloha 16	32
24. Příloha 17	33
25. Příloha 18	35
26. Příloha 19	38

Ráda bych poděkovala Mgr. Janě Kargerové za cenné připomínky a trpělivost. Také bych ráda poděkovala Else Brendholdt za inspiraci a v neposlední řadě i mým spolužákům a všem učitelům, kteří mi pomohli svými názory a radami.

<u>Obsah</u>	STRANA
Úvod k diplomové práci	3
Struktura a cíle diplomové práce	4
<b>Teoretická část</b>	
1. <u>Kurikulární reforma českého školství</u>	6
1.1. Proměny primárního vzdělávání v České republice	6
1.2. Klíčové kompetence v RVP ZV	8
1.3. Kompetence komunikativní v RVP ZV	12
1.4. Charakteristika vzdělávací oblasti „Jazyk a jazyková komunikace“	14
1.5. Shrnutí kapitoly	15
2. <u>Komunikace ve výuce anglickému jazyku</u>	17
2.1. Komunikační cíle v moderní výuce cizího jazyka	17
2.1.1. Vzdělávací program Obecná škola	18
2.1.2. Vzdělávací program Základní škola	18
2.1.3. Vzdělávací program Národní škola	19
2.1.4. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	20
2.2. Specifika jazykové výuky na 1. stupni ZŠ	22
2.3. Praktická jazyková výuka	25
2.4. Shrnutí kapitoly	25
3. <u>Analýza dánského školství a možných přínosů pro českou školu</u>	27
3.1. Charakteristiky základního vzdělávání v Dánsku	27
3.2. Klíčové kompetence v dánském pojetí	29
3.2.1. Výzkumné projekty zaměřené na popis klíčových kompetencí a jejich rozvoj	29
3.2.2. Srovnání přístupů ke kompetencím	32
3.3. Inspirativní přínos dánského školství českému	33
3.4. Shrnutí kapitoly	35
4. <u>Metodologické přístupy vhodné pro rozvoj komunikační kompetence ve výuce cizího jazyka</u>	36
4.1. RWCT – program Čtením a psaním ke kritickému myšlení	37
4.2. Komunikativní přístup ve výuce jazyků	38

4.3. Společná východiska	38
4.4. Shrnutí kapitoly	39
5. Shrnutí teoretické části	40
<b>Výzkumná část</b>	
6.1. Popis výzkumné problematiky	42
6.2. Cíle výzkumné části	43
6.3. Akční výzkum a jeho organizace	44
6.3.1. Metody akčního výzkumu	44
6.3.2. Polostrukturovaný rozhovor s učiteli FZŠ Chlupova v Praze	45
6.3.3. Dílčí složky komunikativní kompetence	47
6.4. Průběh a reflexe akčního výzkumu	48
6.4.1. Charakteristika výzkumného vzorku	48
6.4.2. Vlastní výzkum a jeho reflexe	49
6.5. Výsledky a závěry výzkumné části	64
7. Závěr diplomové práce	66
8. Seznam použité a prostudované literatury a elektronických zdrojů	67
9. Přílohy	I

## Úvod k diplomové práci

Svět, ve kterém žijeme, se neustále mění. Jde o nezadržitelný vývoj společnosti. Změny přicházejí rychle, co platilo včera, dnes už platit nemusí a naopak. Člověk se snaží přizpůsobovat se těmto změnám, udržet krok. Není to však lehké. A zvláště ne pro ty, kteří se s chodem světa teprve seznamují.

A proto je zde přece škola. Ta by měla, ve spolupráci s rodinou, vybavit své žáky takovými dovednostmi a vědomostmi, které jim umožní lépe se orientovat v událostech okolo nich.

Jednou z priorit moderního vzdělání je však také otevřít žákům dveře do světa, a to tak, že jim nabídne kvalitní výuku cizího jazyka. Podle výzkumů, které proběhly na evropské bázi je zřejmé, že znalost cizího jazyka má sloužit především ke kvalitní komunikaci. Co je však základem kvalitní, tedy úspěšné, komunikace je otázka, kterou jsem se začala zabývat během svého studia na vysoké škole. Mnoho inspirace přišlo také v průběhu mých studií v Dánsku. Uvědomila jsem si, že cizí jazyk skutečně otevírá bránu do světa. Možnost setkat se skrze jazyk s jinými kulturami, je fascinující zážitek. Uvědomila jsem si také velice neobvyklé postavení angličtiny jako mezinárodního prostředku komunikace. Každý den se setkáváme s angličtinou v nejrůznějších podobách – nápisy na plakátech, nejrůznější názvy, výrazy a fráze. Používáme dokonce slova a zkratky jako o.k., mítink, notebook, DJ, a stovky dalších v běžné řeči. Velice malé děti přicházejí do styku s angličtinou častěji než tomu bylo v dřívějších dobách. To, že se Česká republika zapojila do Evropské Unie jako člen, navíc podpořilo snahu vybavit občany tak, aby se mohli uplatnit na trhu práce za hranicemi.

Ovšem, jsou zde i jiné jazyky, avšak velkou výhodou anglického jazyka je právě fakt, že je přijímán jako prostředek komunikace mezi národy celého světa. Přece jen, angličtinu užívají obyvatelé jedné ze světových velmocí, která spoluurčuje tok dějin.

V posledních patnácti letech se česká vize školství vyvíjí závratným tempem. Od roku 1989 proběhlo několik významných změn, které mají za cíl zkvalitnit vzdělávání a umožnit žákům na všech stupních vzdělávací škály dosáhnout svého maxima a uplatnit všechn svůj potenciál takovým způsobem, aby se úspěšně zapojili jak v pracovní, tak i osobní sféře svého života.

Změny v oblasti vzdělávání s sebou přináší nové modely učení, strategie, metody a přístupy. Ty všechny musí ale být nejdříve prověřeny v praxi a posléze upraveny pro místní podmínky. Jedním z ověřovaných přístupů je i model učení Evokace-Uvědomění-Reflexe, neboli E-U-R, který byl představen prostřednictvím programu Čtením a psaním ke Kritickému myšlení (z angl. Reading and Writing to Critical Thinking). Tento styl uvažování je mi velmi blízký, protože je zde rozvíjen potenciál každého žáka, který je veden k cílevědomému učení, také k tvoření vlastního úsudku, v neposlední řadě ke smysluplné práci s informacemi. Zmíněné faktory jsou potřebné i ve výuce cizího jazyka.

Běžnou součástí učitelského života již dnes je rozhodování o stylech učení, o metodách šitých na míru učiteli i žákům. Je neustále potřeba reagovat na nové podněty, ale je zároveň třeba vzpomenout si na nadčasové ideje výchovy a vzdělání vyslovené a ověřené v praxi uznávanými pedagogy jako byli například L. N. Tolstoj, M. Montessori nebo J. A. Komenský. Je velmi vhodné nechat se inspirovat ze zdrojů, které nám ukazují schůdnou cestu. Máme-li být národem vzdělaným, svéprávným a suverénním, musí být prioritou vzdělání hledat neustále nové cesty. Jako budoucí absolvent Pedagogické fakulty UK v Praze v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ se specializací anglický jazyk jsem si toto téma zvolila právě proto, že má specializace mi ukázala, že výuka anglického jazyka je velmi důležitým předmětem na prvním stupni ZŠ.

## Struktura a cíle diplomové práce

Tato diplomová práce je rozdělena na teoretickou část a výzkumnou část. Teoretická část se zabývá stručným nástinem vývoje školství po roce 1989, vyjadřuje se k zásadnímu dokumentu kurikulární školské reformy – Rámcovému vzdělávacímu programu – jako ke klíčovému vzdělávacímu dokumentu. V souvislosti s RVP je pozornost zaměřena na oddíl pojednávající o komunikační kompetenci jako o jedné z oblastí klíčových kompetencí, a dále na charakteristiku vzdělávací oblasti „Jazyk a jazyková komunikace“, jejíž důležitou složkou je Cizí jazyk.

Práce věnuje pozornost specifickým jazykovému vzdělávání na prvním stupni základní školy.

Následující část je zaměřena na provedení srovnání dánské školy s českou s cílem přinést inspirativní myšlenky pro české vzdělávací prostředí.

Praktická část popisuje předpoklady a metody výzkumu, který je zaměřen na popis konkrétních dílčích složek komunikativní kompetence v angličtině a ověřování vhodnosti vybraných metod programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení pro rozvoj komunikační kompetence ve výuce anglického jazyka. Jsou zde popsány konkrétní pokusy ověřování, které proběhly v ZŠ V Ladech v Praze.

V diplomové práci je mým cílem:

#### TEORETICKÁ ČÁST:

- Popsat chápání pojmu klíčové kompetence v České republice pomocí informací z teoretických zdrojů.
- Představit pojetí komunikativní kompetence Rámcovým vzdělávací programem pro základní vzdělávání pro vzdělávací oblast Cizí jazyk.
- Extrahovat inspirativní myšlenky dánského vzdělávání uplatnitelné v českém kontextu za pomoci teoretických informací o dánském školství a vlastních praktických zkušeností z dánských škol.

#### VÝZKUMNÁ ČÁST:

- Sestavit seznam dílčích složek komunikativní kompetence v cizím jazyce pro rozvoj komunikativních dovedností ve výuce anglického jazyka na základě teoretických poznatků, rozhovorů s učiteli a vlastních praktických zkušeností.
- Na základě akčního výzkumu ověřit vhodnost vybraných metod programu RWCT pro rozvoj komunikativní kompetence ve výuce anglického jazyka.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Kurikulární reforma českého školství

Pozornost v této kapitole je věnována oblasti primárního vzdělávání v České republice v rámci všeobecného vývojového kontextu. Obsahovou linií kapitoly je transformace primární školy a představení klíčového dokumentu s názvem Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který se zaměřuje na konkretizaci požadavků státu vymezením základního rámce v podobě cílů, obsahu a očekávaných výstupů v oblasti základního vzdělávání v České republice. Významným fenoménem této kapitoly a zároveň celé práce je koncept klíčových kompetencí, který poskytuje teoretickou základnu pro praktický výzkum.

### 1.1. Proměny primárního vzdělávání v České republice

Rok 1989 byl přelomovým, byl to rok změn společenských i politických. Jednou z oblastí změny byl i sektor školství, neboť bylo třeba reagovat na společensko-politické změny ve státě.

Po roce 1989 nastoupila skupina reformátorů, expertů, kteří se snažili navrhnout úpravu školského zákona tak, aby byly vytvořeny vhodné podmínky v oblasti školství, které by korespondovaly s potřebami společnosti připravit své žáky a studenty na život ve společnosti, která uznává demokratické principy. Český stát mohl navázat na období rozkvětu za první republiky, ale musely být podniknuty kroky, které by zajistily kontinuitu vývoje a bylo třeba se nějakým způsobem vyrovnat s podmínkami dosavadními.

„V roce 1994 vznikla pod vedením J. Kalouse analytická evaluační studie „*Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky – Kvalita a odpovědnost.*“ Koncepční materiál „*Kvalita a odpovědnost*“ byl ve své době považován za velmi

významný, za počátek nové etapy transformace, za východisko pro tvorbu nového „školského zákona“.<sup>1</sup>

Tento dokument naznačoval zásady nové kurikulární politiky a stal se pozdějším východiskem tvorby školních vzdělávacích programů, neboť navrhoval vzdělávací standardy pro jednotlivé vzdělávací stupně.

V návaznosti na dokument „*Kvalita a odpovědnost*“ „byl v roce 1995 zveřejněn „*Standard základního vzdělávání*“, který byl prezentován jako „nástroj péče státu o kvalitu vzdělávání“. Standard vyjadřoval představu o společensky žádoucí podobě povinného základního vzdělávání – o cílech, jež jsou sledovány, a o vzdělávacím obsahu, který má být zprostředkováván všem žákům.“<sup>2</sup>

„Cíle jsou formulovány v rovině poznatků, dovedností, kompetencí a hodnotové orientace žáků.“<sup>3</sup>

„Formulace vzdělávacích cílů ve Standardu vychází z komplexního pojetí vzdělávání v jednotě jeho poznávací, činnostní, kompetenční a hodnotové stránky.“<sup>4</sup>

A zde se již objevuje zmínka o kompetencích, které se staly jedním ze základních kamenů rámcového vzdělávacího programu pro základní školství.

Podle záznamů cíle Standardu nebyly naplněny, zřejmě proto, že zatím nenastala správná doba a bylo třeba ještě dále pracovat na důvěryhodném programu.

Mezi lety 1990 – 1997 byly vypracovány 3 vzdělávací programy: Obecná škola, Národní škola a Základní škola, které nahradily dosavadní direktivní osnovy a učební plány.

V roce 1999 byla vydána „*Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice*“. O dva roky později, v roce 2001, vyšel koncepční materiál s názvem „*Národní program rozvoje vzdělávání*“, zkráceně Bílá kniha. Tento dokument diskutuje o směřování českého vzdělávacího systému, nabízí možnosti ke změnách, klade si otázky ohledně možnosti tyto změny provést a udává základní cíle a postupy. Obsahuje „ucelený koncept rozvoje vzdělávání v České republice v horizontu 5 až 10 let.“<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Spilková, V. a kol. Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha. 2005, s. 17.

<sup>2</sup> tamtéž, s. 17.

<sup>3</sup> tamtéž, s. 17.

<sup>4</sup> tamtéž, s. 18.

<sup>5</sup> tamtéž, s. 21.



Mezi lety 2001 – 2004 byl vytvořen „Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání“ (dále už jen jako RVP ZV), klíčový dokument, který konkretizoval představy a požadavky státu o cílech, obsahu a očekávaných výstupech v oblasti základního školství.

Cílem nového vzdělávacího programu bylo, mimo jiné, sjednotit a udat směr vzdělávání pro jednotlivé stupně vzdělávacího procesu. Jde především o myšlenku návaznosti jednotlivých vzdělávacích etap, předškolní, základní, střední, v průběhu dalšího vývoje a utváření jedince, občana. Je jasné, že změna takového charakteru bude dlouhodobou záležitostí. Prioritami je pak také zaměření se na porozumění hodnotám lidské společnosti nebo chápání globálních problémů.

„Základním cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí, které jsou chápány jako „soubor komplexních způsobilostí využitelných v životě a v dalším vzdělávání“ (Tupý 2003, s. 4).“<sup>6</sup>

## 1.2. Klíčové kompetence v RVP ZV

Klíčové kompetence, které se staly tématem k mnohým školsko-politickým úvahám a diskusím na mezinárodní úrovni, představují současný evropský trend v přemýšlení o cestách vzdělání přizpůsobených výzvám rychle se měnícího a úzce spolupracujícího světa. Koncept klíčových kompetencí vzniknul na základě celoevropské potřeby konkurenceschopnosti vůči ostatním světovým velmocím. Původní myšlenka vychází z průzkumů trhu práce.

„O fenoménu klíčových kompetencí se na různé úrovni hovoří od 70. let 20. století. Podle Belze a Siegriesta takzvané klíčové kompetence poprvé popsal Mertens v roce 1974 v souvislosti s trhem práce a zaměstnatelností. Teprve na konci devadesátých let 20. století ovšem vstupují klíčové kompetence také do oblasti vzdělávání. Prvořadou motivací, proč se pozornost vzdělávacích systémů a kurikulárních dokumentů zaměřila na klíčové kompetence, byl zájem o kvalitu vzdělávání a jeho efektivitu. Rozdíly v dosažených výsledcích vzdělávání vyvolaly

---

<sup>6</sup> Spilková, V. a kol. Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha. 2005, s. 23.

v posledním desetiletí značné pochybnosti právě o míře efektivity vzdělávání a promítaly se i do světa práce a dalšího vzdělávání zaměstnanců.“<sup>7</sup> Proto byl také vytvořen tzv. Evropský referenční rámec, který určuje a definuje osm oblastí kompetencí:

- „komunikace v mateřském jazyce;  
komunikace v cizích jazycích;  
matematická kompetence a základní kompetence v oblasti vědy a technologií;  
kompetence k práci s digitálními technologiemi;  
kompetence k učení;  
kompetence sociální a občanské;  
smysl pro iniciativu a podnikavost;  
kulturní povědomí a vyjádření“<sup>8</sup>

Rada Evropy vydala doporučení pro rozvoj kompetencí občanů Evropy s cílem usnadnit jednotlivým členským státům tvoření vlastních dokumentů. RVP ZV v České republice vychází z těchto doporučení a navazuje na ně vlastním pojetím.

Klíčové kompetence RVP ZV vymezuje jako „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“<sup>9</sup> Tuto definici dále rozebral Josef Maňák v článku „Kompetence ve struktuře kurikula“<sup>10</sup>. Podle jeho názoru se tento nově utvořený pedagogický termín snaží postihnout fakt, že se u jedince rozvíjí dovednosti na základě uvědomělého poznání, což vede k zodpovědnosti za vlastní vzdělání a současně se rozvíjí postoje a hodnotový systém. Jediný pojem tedy vyjadřuje provázanost jednotlivých složek, které obsahuje. Maňák na toto téma dodává, že „určitý syntetický pohled je ostatně trendem celé školské reformy, jak ji chápou oficiální dokumenty (Bílá kniha, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání aj.).“<sup>11</sup>

<sup>7</sup> Hučíňová, L. Klíčové kompetence – nová výzva ve vzdělávání. *Učitel'ské listy*, 2004, č. 5, s. 4.

<sup>8</sup> Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových kompetencích. 2006, s. 5.

<sup>9</sup> Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2005, s. 14.

<sup>10</sup> Greger, D. – Ježková, V. (ed.). Školní vzdělávání – zahraniční trendy a inspirace. 2007, s. 90.

<sup>11</sup> tamtéž, s. 90.

Proces nabývání kompetencí v průběhu školní docházky je dlouhodobý, ale jeho výsledky by měly být trvalé. Další charakteristikou procesu je jeho neukončenost, systém kompetencí má být v průběhu života neustále aktualizován, aby kompetence neztratily svůj význam, nelze je konzervovat, stejně jako nelze konzervovat lidské hodnoty, postoje a názory.

Do zmíněného procesu by se měl aktivně zapojit sám žák. Učitel by pak měl fungovat jako prostředník – nabízet žákovi podněty k jeho samostatnému rozvoji. Z hlediska teorie se však jedná o modelového žáka v modelových podmínkách za asistence modelového učitele. Je však třeba si uvědomit, že v realitě vše ovlivňuje mnoho faktorů, z nichž nejdůležitější je podpora vedení, kolegů a rodičů, důvěryhodné pracovní prostředí a také kompetentní učitel, který ví, čeho chce dosáhnout a proč, v neposlední řadě je třeba přizpůsobit požadavky také charakteru skupiny, se kterou se pracuje. To však neznamená, že kompetence nelze v každodenní realitě školního života rozvíjet. Právě naopak. Dosahování jednotlivých úrovní rozvoje klíčových kompetencí je záležitostí dlouhodobou, jde tedy o proces. Postupným osvojováním kompetencí se žákovi přibližuje fungování světa a pomáhá mu při hledání jeho místa v moderní společnosti.

Klíčové kompetence byly vybrány na základě celospolečenských potřeb a představ o tom, co je potřeba k plnohodnotnému životu člověka – občana evropského státu.

Mezi klíčové kompetence v RVP ZV byly zařazeny tyto následující <sup>12</sup>:

- **Kompetence k učení** – mezi základní cíle rozvoje v této oblasti patří uvědomění si významu celoživotního vzdělávání, zodpovědný přístup ke vzdělání, umění si naplánovat učení, volit vhodné metody vlastního učení a kriticky zhodnotit výsledky práce.
- **Kompetence k řešení problémů** – tato oblast je zaměřena na rozpoznání a formulaci problému, vyhledání informací související s problémem

---

<sup>12</sup> Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2005, s. 14.

a navržení možností řešení na základě úvahy, problémem může být jak řešení úlohy, tak situace vzniklá ve škole či mimo ni.

- **Kompetence komunikativní** – v této oblasti se rozvíjí umění kultivovaně, uspořádaně, logicky a výstižně sdělovat své myšlenky a názory, naslouchat promluvám jiných lidí a vhodně na ně reagovat a využívat různých dostupných zdrojů informací a tyto informace kriticky posuzovat.
- **Kompetence sociální a personální** – tímto vyjádřením se chápe schopnost pracovat ve skupině lidí a dodržovat smluvená pravidla, také schopnost přiměřeně oceňovat vlastní kvality a schopnost podílet se na utváření příjemné pracovní atmosféry a dobrých mezilidských vztahů.
- **Kompetence občanské** – pozornost je zaměřena na hodnotový systém společnosti a pochopení a přijetí zákonů, kterými se společnost řídí, důraz je kladen na respektování práva na život a ohleduplnost vůči ostatním živým bytostem a prostředí ve kterém žijeme.
- **Kompetence pracovní** – jsou tvořeny souborem znalostí a dovedností, které vedou k úspěšnému začlenění do společnosti z hlediska povolání a adaptaci na určitou oblast lidského konání.

Význam pojmu klíčové kompetence se vyvíjel dlouho a stále je třeba si ujasňovat jeho obsah, neboť porozumění základní premise celého procesu je velice důležité pro úspěšnou komunikaci o směřování, stanovování konkrétních výukových cílů, výběru metod a učebních strategií.

Podle článku „Co jsou to ty klíčové kompetence“ z Učitelského zpravodaje „Psycholog Franz Emanuel Weinert analyzoval řadu definic pojmu kompetence a dospěl k závěru, že se ve všech oborech „kompetence interpretuje jako ne zcela

*specializovaný systém schopností, znalostí či dovedností, jež jsou nezbytné nebo dostačující pro dosažení určitého cíle.* “ “<sup>13</sup>

Další možné vysvětlení pojmu „na sympóziu Rady Evropy o klíčových kompetencích navrhl irský pedagog James E. Coolahan, aby se na způsobilost a kompetence pohlíželo jako na „*obecnou schopnost založenou na znalostech, zkušenostech, hodnotách a dispozicích, již jedinec rozvinul během své činné účasti na vzdělávání.*“ “<sup>14</sup>

Z různých nabízených definic pojmu klíčové kompetence je zřejmé, že popisují základní charakteristiky, které má splňovat občan Evropské unie, a které mu zajistí plnohodnotnou existenci.

RVP ZV, myšlenkově navazující na koncepci vzdělávací politiky státu formulující základní východiska proměny českého školství obsaženou ve strategickém dokumentu označovaném jako Bílá kniha, se stal nástrojem školám a učitelům, kteří chápou důležitost vzdělání pro rozvoj jednotlivce, potažmo celé společnosti.

### 1.3. Kompetence komunikativní v RVP ZV

RVP ZV představuje komunikativní kompetenci jako jednu součást ze souboru kompetencí, které charakterizují jednotlivé oblasti vybavenosti příslušníka moderní společnosti. Předkládá přehled dovedností a rozvinutých schopností, kterých žák základní školy dosáhne na konci základního vzdělávání. Vše je vyjádřeno aktivními slovesy, která představují obecné cíle rozvoje komunikativní kompetence.

„Na konci základního vzdělávání žák:

Formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu;

Naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje;

---

<sup>13</sup> Kol. autorů. Co jsou to ty klíčové kompetence. Učitel'ský zpravodaj, 2007, č. 4, s. 8.

<sup>14</sup> tamtéž, s. 8.

Rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění;

Využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem;

Využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.“<sup>15</sup>

Tento výčet je nutno dále specifikovat, neboť cíle uvedeny v předešlém odstavci představují velmi obecný rámec charakterizující výstupní předpoklady základního vzdělávání. Snahou učitelů na obou stupních základní školy by mělo být směřování k naplnění těchto obecných cílů. Je však nutné stanovit si dílčí cíle, kterých je možno dosahovat v kratších intervalech, a tak sledovat postup přibližování se cílům obecným. Součástí RVP ZV je pak i orientační rozdělení obsahu základního vzdělávání do tzv. vzdělávacích oblastí, které slučují dosud existující předměty vyučované na základní škole do vzájemně provázaných celků. V rámci tohoto celku je vždy určeno cílové zaměření každé vzdělávací oblasti, které směřuje právě k vytváření a rozvoji klíčových kompetencí. Vzdělávací oblasti se dále dělí na vzdělávací obory, jejichž vzdělávací obsah je uskutečňován skrze očekávané výstupy a doporučené učivo.

„Očekávané výstupy mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné. Vymezují předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě. RVP ZV stanovuje očekávané výstupy na konci třetího ročníku (1. období) jako orientační (nezávazné) a na konci 5. ročníku (2. období) a 9. ročníku jako závazné.“<sup>16</sup> Konkrétní učivo pak slouží jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů. Očekávané výstupy a učivo tvoří dohromady vzdělávací obsah vzdělávacích oborů. V rámci prvního stupně, jak již bylo řečeno, se vzdělávací obsah rozděluje do dvou období. „Toto rozdělení má školám usnadnit distribuci vzdělávacího obsahu do jednotlivých ročníků.“<sup>17</sup>

<sup>15</sup> Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2005, s. 15.

<sup>16</sup> tamtéž, s. 18.

<sup>17</sup> tamtéž, s. 18.

„Praktické propojení vzdělávacího obsahu s klíčovými kompetencemi je dáno tím, že si škola na základě cílového zaměření vzdělávací oblasti stanovuje ve ŠVP výchovné a vzdělávací strategie vyučovacích předmětů.“<sup>18</sup>

Oblast, na kterou je zaměřena tato práce, se nazývá Jazyk a jazyková komunikace.

#### 1.4. Charakteristika vzdělávací oblasti „Jazyk a jazyková komunikace“

„Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním *vzdělávacím oborem* nebo více obsahově blízkými *vzdělávacími obory*“<sup>19</sup>

Cizí jazyk patří společně s českým jazykem do vzdělávací oblasti „Jazyk a jazyková komunikace“. Tyto obory jsou si blízké svou zaměřeností na konkrétní komunikační účely jazyka. Ať jde o jakýkoli světový jazyk, ten sám o sobě nemá, v podstatě, žádnou hodnotu. Hodnoty nabývá v momentě, kdy živě zprostředkovává, během procesu dorozumívání, přenos lidských myšlenek od člověka k člověku, tedy od komunikujícího ke komunikovanému a naopak. Jazyk pak nabývá hodnoty nejdokonalejšího systému dorozumívání, který je vlastní pouze člověku.

„Ve světě, v němž se stále rychleji vytváří, šíří a zpřístupňuje suma faktických údajů, je stále méně zapotřebí tyto faktické poznatky memorovat. Lidé spíše potřebují vhodné nástroje, které by jim umožnily vybírat, zpracovávat a aplikovat poznatky nutné k tomu, aby se vypořádali s měnícími se modely a vzorci v oblasti zaměstnání, volnočasových aktivit a rodinného života. To také vysvětluje silící tendenci zaměřit se ve vzdělávání spíše na rozvíjení kompetencí než na pouhé předávání faktů ve výuce.“<sup>20</sup>

Z tohoto tvrzení jasně vyplývá, že v moderním světě, týká se jak sféry pracovní, tak osobní, si lidé již nevystačí pouze s faktickými znalostmi, ale je nutné si osvojovat strategie, které byly v této studii o kompetencích označeny jako nástroje, a modely jednání, které přispějí k plnohodnotnému zapojení se do dění ve společnosti nejen na národní úrovni, ale na evropské a celosvětové bázi.

<sup>18</sup> Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2005, s. 18.

<sup>19</sup> tamtéž, s. 18.

<sup>20</sup> Studie Eurydice. Průzkum 5 – Klíčové kompetence. 2003, s.12.

Aby člověk mohl expandovat na mezinárodní úrovni, nevystačí si pouze s mateřským jazykem. Dnes už ovládnutí cizího jazyka nebo více cizích jazyků není jen výsadou vyvolených, naopak cílem je, aby komunikace v cizím jazyce byla stejně samozřejmá jako čtení, psaní a počty v dřívějších dobách. To dokazuje i následující citát z RVP ZV: „Cizí jazyk a Další cizí jazyk přispívají k chápání a objevování skutečností, které přesahují oblast zkušeností zprostředkovaných mateřským jazykem. Poskytují živý jazykový základ a předpoklady pro komunikaci žáků v rámci integrované Evropy a světa.“<sup>21</sup>

Na konci kapitoly se pak mluví o požadavcích na jazykové vzdělávání s odkazem na Společný evropský referenční rámec pro jazyky, který „vymezuje kompetence komunikativní a všeobecné jako cílové kompetence jazykové výuky“<sup>22</sup>.

RVP ZV velmi podrobně pojednává o vzdělávacím obsahu oboru Cizí jazyk. Požadavky jsou rozděleny do dvou oblastí korespondujících s rozdělením základní školy – 1. stupeň a 2. stupeň. První stupeň se pak dále dělí na dvě období, která jsou charakterizována konkrétními výstupy. Tento systém rámcových požadavků pak zajišťuje, že školy, které si sestavují vlastní Školní vzdělávací program uzpůsobený konkrétním potřebám, na konci stanovených období dosáhnou určité úrovně, která je pro všechny nastavena stejně.

RVP ZV určuje kritéria pro míru rozvoje dovedností, následuje také konkretizace učiva. Podrobnějšímu rozpracování tohoto tématu se budu věnovat ve druhé kapitole.

### 1.5. Shrnutí kapitoly

Zásadním krokem transformace českého základního, respektive primárního školství se stalo sestavení a vydání klíčového dokumentu s názvem Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Ten určil na základě předchozího vývoje směřování cílů pro primární školu. Jak název napovídá, jde o rámec základních předpokladů a charakteristik, který musí každá základní škola dodržet, ale volba

---

<sup>21</sup> Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2005, s. 20.

<sup>22</sup> tamtéž, s. 21.



konkrétních metod, strategií a činností k dosažení cílů určených obecným rámcem závisí na každé škole a jednotlivých učitelích, kteří jsou základním článkem vzdělávacího procesu.

Pojmem kompetence se pak operuje jako jedním ze zásadních pojmů zmíněného dokumentu a jejich naplňování konkrétním obsahem a jejich aktivní, soustavný rozvoj je jedním z cílů RVP ZV.

Pozornost v této kapitole je zaměřena především na kompetenci komunikativní a na její postavení v RVP ZV a její začlenění do vzdělávací oblasti Cizí jazyk. Komunikativní kompetence zaujímá postavení jedné z šesti kompetencí, které hrají klíčovou úlohu ve školních vzdělávacích programech, podle kterých se ve školním roce 2007/2008 začalo vyučovat od prvního a šestého ročníku ZŠ. Rozvoj komunikativní kompetence zasahuje do všech vzdělávacích oblastí, největší podíl má pak v oblasti Jazyk a jazyková komunikace, neboť podstatou mateřského jazyka a cizích jazyků je bezpochyby schopnost komunikovat. Proto je pozornost v těchto oblastech zaměřena právě na kvalitu komunikačních dovedností.

Následující kapitola se bude podrobněji zabývat komunikací v cizím jazyce, konkrétně v anglickém.

## 2. Komunikace ve výuce anglickému jazyku

V této kapitole je nosným tématem pojem komunikace a její význam pro výuku cizího jazyka. Z mých vlastních zkušeností při studiu v zahraničí vyplynul nepopíratelný fakt, že jako student z České republiky jsem mezi dánskými studenty, kteří studují angličtinu také jako druhý jazyk, dosahovala výborných výsledků při gramatických testech, ale při běžné konverzaci to pak byli mí dánští kolegové, kteří jednotlivé gramatické vzorce používali bez větších problémů aniž by znali podrobné zákonitosti jejich tvoření, zatímco já jsem nebyla, zejména zpočátku, schopna užít složitější větné konstrukce a mé vyjadřovací schopnosti byly tímto omezeny na velmi úzkou škálu základních frází. Proto je pro mě jako učitele klíčovou otázkou, jakým způsobem promítnout do výuky efektivní komunikační cíle.

### 2.1. Komunikační cíle v moderní výuce cizího jazyka

Podstatou jazykové komunikace je užití jazyka k přenosu smysluplných zpráv od mluvčího(pisatele) k posluchači(čtenáři). K takové komunikaci využíváme podle Kropáčové a Kropáče<sup>23</sup> dvou typů jazykových dovedností: receptivních, tzn. poslech s porozuměním, čtení s porozuměním, a produktivních, tzn. ústní a písemné vyjadřování.

„K ovládnutí jazyka lze dospět jen řečovými činnostmi, řečové činnosti či dovednosti jsou jak cílem, tak i prostředkem ve výuce cizího jazyka.“<sup>24</sup>

V oblasti jazykového vzdělávání formulují jednotlivé vzdělávací programy konkrétně své cíle podle svého obecného zaměření. Podkladem pro výsledné formulace v této diplomové práci se stala analýza jednotlivých dokumentů, která byla provedena a popsána Kropáčovou a Kropáčem<sup>25</sup>.

---

<sup>23</sup> Kropáčová, J., Kropáč, J. Dovednosti osvojované ve výuce cizích jazyků a dějepisu jako cíl vzdělávacích programů pro základní školy. e-Pedagogium [online], 2002, roč. 2, č. 3. [cit. 2007-2-7]. s. 4.

<sup>24</sup> tamtéž, s. 4.

<sup>25</sup> tamtéž, s. 4.

### 2.1.1. Vzdělávací program Obecná škola

„Vyučování cizím jazykům má dvojí cíl – komunikativní (primární, specifický tomuto předmětu), tedy položit pevný základ komunikativní kompetence, a výchovně-vzdělávací, který je plněn i jinými vyučovacími předměty a oblastmi mimoškolního vzdělávání.

Obsahem výuky je systematické rozvíjení řečových dovedností zahrnujících dovednosti receptivní, tj. porozumění vyslechnutému projevu a čtenému textu, i dovednosti produktivní, tj. ústní a písemné vyjadřování, a to na základě osvojení přiměřeného rozsahu jazykových prostředků, zeměvědných poznatků a pracovních dovedností a návyků potřebných k efektivnímu osvojení cizích jazyků v propojení s dalšími vyučovacími předměty a zdroji vzdělávání.“<sup>26</sup>

Jazykovými prostředky chápeme určitý rozsah slovní zásoby a frází, gramatiky. K orientaci může posloužit některá z řad učebnic, které jsou zpracovávány s přihlédnutím k potřebám žáků na jednotlivých úrovních. V tomto programu je důraz kladen také na určité znalosti reálií dané jazykové kultury, což je významným motivačním faktorem při setkání s cizím jazykem.

### 2.1.2. Vzdělávací program Základní škola

„Výuka cizím jazykům vytváří předpoklady pro budoucí zapojení žáka do vzájemné komunikace mezi národy, připravuje jej k praktickému užívání jazyka i k objevování a chápání skutečností mimo mateřský jazyk.

Měly by být proto vytvořeny podmínky k tomu, aby:  
se u žáků postupně rozvíjely řečové dovednosti (schopnost chápat a správně interpretovat slyšené i čtené texty a přiměřeně na ně reagovat, schopnost vést rozhovor i souvisle hovořit, schopnost písemně zformulovat nejběžnější typy sdělení);  
se žáci seznamovali se základními poznatky z reálií zemí příslušné jazykové oblasti, se zvyky a sociálními konvencemi;  
si žáci osvojovali učební postupy potřebné k efektivnímu studiu cizích jazyků;

<sup>26</sup> Kropáčková, J., Kropáč, J. Dovednosti osvojované ve výuce cizích jazyků a dějepisu jako cíl vzdělávacích programů pro základní školy. e-Pedagogium [online], 2002, roč. 2, č. 3. [cit. 2007-2-7]. s. 6.

žáci měli příležitost zvyšovat celkovou úroveň svého vyjadřování i vzájemného chování;

si žáci rozšiřovali všeobecný kulturní obzor.“<sup>27</sup>

I v tomto programu se mluví o nutnosti seznámit žáky s reáliemi, také se zvyky a sociálními zvyklostmi dané jazykové kultury. Úkolem učitele je vytvářet vhodné podmínky, k tomu je třeba znát úroveň studentů a podle toho upravit konkrétní program.

### 2.1.3. Vzdělávací program Národní škola

„Cílem výuky je především vzbudit zájem o cizí jazyky, ujistit děti o přirozenosti ovládání cizích jazyků. Výuka má posilovat důvěru dítěte v možnost se cizím jazykům naučit a má je vybavovat dovednostmi potřebnými pro jejich další rozvoj v cizím jazyce. Děti si mají osvojit zvukovou podobu cizího jazyka a uvědomit si základní vztahy mezi zvukovou a grafickou stránkou jazyka na podkladě rozvíjení řečových dovedností.“<sup>28</sup>

Narozdíl od dvou předešlých koncepcí se v této zdůrazňuje zejména snaha o vytvoření kladného vztahu k danému jazyku a učení se tomuto jazyku, dále se zde objevuje názor, že zvuková stránka jazyka má svůj velký význam a neméně důležitý je také vztah mezi zvukovou a grafickou stránkou jazyka. Oblast výslovnosti bývá často opomíjena i přesto, že je důležitou složkou jazyka.

Každý z programů má v sobě zakomponován prvky komunikační výchovy v jazyce, neboť jak již bylo řečeno v předešlé kapitole komunikační dovednosti představují základní dovednosti v užívání jazyka. Vzdelávací program Obecná škola se pak nejvíce přibližuje pojetí především nově zavedeného Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a konceptu klíčových kompetencí.

---

<sup>27</sup> Kropáčová, J., Kropáč, J. Dovednosti osvojované ve výuce cizích jazyků a dějepisu jako cíl vzdělávacích programů pro základní školy. e-Pedagogium [online], 2002, roč. 2, č. 3. [cit. 2007-2-7]. s. 8.

<sup>28</sup> tamtéž, s. 9.

#### 2.1.4. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

V oddílu, který vykládá pojetí RVP ZV, se mluví o dělení na tři období podle věku a pokročilosti žáků. Všechna tři období na sebe navazují a vycházejí z poznatků předešlých období, staví na nich. Důraz je kladen na práci s autentickými materiály jako nahrávky, časopisy a další již od samého počátku a cíle jsou formulovány aktivními (zde operačními) slovesy, která by měla výstižně vyjádřit rozsah kompetencí. Nejen materiály, ale také setkání s rodilým mluvčím je vyzdvihováno jako velmi důležité v tomto moderním vzdělávacím programu.

Stejně jako Národní škola přikládá důležité postavení zvukové stránce jazyka i RVP ZV.

„Mnoho kompetencí je nutno ovládat již v raném stadiu učení se jazyku, ať už se jedná o rozlišování základních zvukových prostředků nebo o ovládání základních pravopisných prostředků daného jazyka (právě na zvukovou stránku jazyka je nutno klást velký důraz, a to jak na úrovni hlásek – jejich správná artikulace, tak na úrovni slova i věty – přízvuk, rytmus, intonace a melodie).“<sup>29</sup>

Považuji za důležité se dále ještě podrobněji vyjádřit ke konkrétnímu znění požadavků RVP ZV pro vzdělávací oblast Cizí jazyk, neboť tyto formulace využiji pro vlastní výzkum.

Při podrobném zaměření se na vzdělávací obsah a učivo charakterizující 1. stupeň zjistíme, že z hlediska rozvoje dovedností jsou zde uvedeny receptivní, produktivní a interaktivní řečové dovednosti. Zdůrazňuje se, že komunikace v tomto období velmi závisí na rozvoji mluvní stránky jazyka.

Na konci prvního období, což je konec 3. ročníku se předpokládá, že žák:

„Vyslovuje a čte foneticky správně v přiměřeném rozsahu slovní zásoby; rozumí jednotlivým pokynům a větám, adekvátně na ně reaguje; rozlišuje grafickou a mluvenou podobu slova; pochopí obsah a smysl jednoduché, pomalé a pečlivě vyslovované

---

<sup>29</sup> Kropáčová, J., Kropáč, J. Dovednosti osvojované ve výuce cizích jazyků a dějepisu jako cíl vzdělávacích programů pro základní školy. e-Pedagogium [online], 2002, roč. 2, č. 3. [cit. 2007-2-7]. s. 10.

konverzace dvou osob s dostatkem času pro porozumění; používá abecední slovník učebnice.“<sup>30</sup>

Na konci druhého období, které zahrnuje 4. a 5. ročník, se předpokládá, že žák:

(z hlediska receptivních dovedností): „Rozumí známým slovům a jednoduchým větám se vztahem k osvojovaným tématům; rozumí obsahu a smyslu jednoduchých autentických materiálů (časopisy, obrazové a poslechové materiály) a využívá je při své práci; čte nahlas plynule a foneticky správně jednoduché texty obsahující známou slovní zásobu; vyhledává v jednoduchém textu potřebnou informaci a vytvoří odpověď na otázku; používá dvojjazyčný slovník.

(z hlediska produktivních dovedností): Sestaví gramaticky a formálně správně jednoduché písemné sdělení, vyplní své základní údaje do formulářů; reprodukuje ústně i písemně obsah přiměřeně obtížného textu a jednoduché konverzace; obměňuje krátké texty se zachováním smyslu textu.

(z hlediska interaktivních dovedností): Aktivně se zapojí do jednoduché konverzace, pozdraví a rozloučí se s dospělým i kamarádem, poskytne požadovanou informaci.“<sup>31</sup>

Tento výčet dává učiteli jazyka možnost předpokládat, jakou míru rozvoje dovedností očekává následující stupeň vzdělávání.

RVP ZV se ve stejné kapitole vyjadřuje také k učivu. To je rozpracováno do konkrétních úkolů a činností v nejrůznějších verzích učebnic určených českým školám. Uvádím přehled témat a dalších klíčových složek, které předkládá RVP pro výuku anglického jazyka na prvním stupni základní školy.

- „pravidla komunikace v běžných každodenních situacích – pozdrav, poděkování, představování
- jednoduchá sdělení – adresa, blahopřání, pozdrav a dopis z prázdnin, omluva, žádost
- tematické okruhy – domov, rodina, škola, volný čas a zájmová činnost, oblékání, nákupy, příroda a počasí, tradice a zvyky, svátky, důležité zeměpisné údaje

<sup>30</sup> Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2005. s. 26.

<sup>31</sup> tamtéž, s. 26 – 27.

- slovní zásoba a tvoření slov – synonyma, antonyma, význam slov v kontextu
- základní gramatické struktury a typy vět, základy lexikálního principu pravopisu slov – věta jednoduchá, tvorba otázky a záporu, pořádek slov ve větě“<sup>32</sup>

Výše uvedená doporučení a předpoklady, které předkládá RVP ZV pro oblast komunikativní kompetence přímo směřují k rozvíjení této kompetence. V této souvislosti je však třeba zmínit, že konkrétní kompetence, tedy komunikativní, není konkretizována pro vzdělávací oblast Cizí jazyk i přesto, že v očekávaných výstupech a doporučeném učivu je implicitně obsažena. Je ale poněkud obtížné vyjádřit ji v dílčích cílech, proto tato dovednost musí být rozvíjena.

V praxi je stále zřetelné, že vzdělávací programy Obecná škola, Národní škola a Základní škola jsou ve školách velmi pevně ukotveny. Mezi možná východiska pro přijetí nové koncepce klíčových kompetencí předložené v RVP ZV patří další systematické vzdělávání učitelů, hledání učitelských vzorů v praxi nebo také videonahrávky modelových situací ve školách.

## 2.2. Specifika jazykové výuky na 1. stupni ZŠ

V této práci je pozornost zaměřena na rozvoj komunikativních kompetencí ve výuce anglického jazyka na prvním stupni. Na počátku bylo třeba analyzovat pojem komunikativní kompetence v českém kontextu. O to se snažily předchozí kapitoly.

Zmíněná fakta z oblasti kompetencí je třeba brát v úvahu, ale opomenuta nesmí být ani specifika výuky cizího jazyka v prostředí prvního stupně. Setkáváme se zde s žáky ve věku od šesti do deseti až jedenácti let. Podle Národního plánu výuky cizích jazyků, který byl zveřejněn Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v roce 2006 je výuka prvního cizího jazyka povinná od 3. ročníku ZŠ, tedy zhruba od osmi let věku dítěte.

<sup>32</sup> Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2005. s. 27.

V českých základních školách se jedná většinou o výuku jazyka anglického. Vzhledem k velkému zájmu jak dětí, tak jejich rodičů, mnoho základních škol nabízí výuku anglického jazyka již od 1. ročníku, a to nepovinně. Rané seznamování se s cizím jazykem doporučují podle Josefa Maňáka <sup>33</sup> někteří psycholingvisté a neurolingvisté, kteří to považují za vhodné vzhledem ke vstřebání správné výslovnosti, která nečiní velké problémy žákům mladším 11 let. Poté pak začíná období prepuberty a puberty, kdy je žák více svazován pocitem studu. Dále pak je vhodné působit na mladší žáky ve smyslu motivace k učení se cizím jazykům vůbec.

Podle Susan Halliwell <sup>34</sup>, která se ve své práci zabývá zvláštnostmi výuky angličtiny jako druhého jazyka ve třídách žáků mladšího školního věku, je zde několik faktorů, které je třeba brát v úvahu při výuce malých dětí. Já osobně se s jejím výkladem identifikuji na základě vlastních praktických zkušeností.

Susan Halliwell popsala schopnosti dětí, které pomáhají při vstřebávání cizího jazyka:

Volně přeloženo:

- (Děti) Jsou velmi dobré v interpretaci významu bez nutnosti rozumět všem individuálním slovům.
- Jsou schopny používat dosavadní znalosti, které jsou limitovány, kreativně.
- Nové poznatky uchopují raději nepřímou metodou.
- Více získají z vyučování hravou formou.
- Využívají svou bohatou představivost.
- Neostýchají se mluvit. <sup>35</sup>

Tato charakteristika je velmi přesná, což mohu potvrdit na základě vlastních zkušeností z výuky anglického jazyka. Pokud se učitel obeznámí s těmito specifiky a vytvoří vhodné podmínky, které je respektují, je jisté, že práce bude pro obě strany příjemná a výsledky trvalejší.

<sup>33</sup> Greger, D. – Ježková, V. (ed.). Školní vzdělávání – zahraniční trendy a inspirace. 2007, s. 124.

<sup>34</sup> Halliwell, S. Teaching English in the Primary Classroom. Longman, 1994.

<sup>35</sup> tamtéž, s. 3.



V případě, že výuka probíhá v 1. a 2. ročníku základní školy, je třeba vyjasnit otázku čtení a psaní v cizím jazyce, a to zejména v ročníku prvním, kde se žáci seznamují s psanou podobou mateřského jazyka. Na žáka 1. třídy je v tomto ohledu kladen velký úkol, navíc se ocitá v úplně novém sociálním prostředí, kam se má začlenit. Názorem mnoha pedagogů, jako např. Susan Halliwell, zabývajících se touto problematikou je, že by se v prvním a druhém ročníku základní školy mělo v jazykové výuce využívat převážně mluveného slova a ponechat na čas stranou seznámení s psanou podobou jazyka, kterou mohou velmi snadno nahradit obrázky a mluvené nahrávky řeči nebo písničky.

Vrátím-li se zpět k charakteristikám Susan Halliwell, skutečně velkou výhodou je nebojácnost při ústním projevu dětí. Učitel by měl tohoto potenciálu plně využít a neustále podporovat chuť projevovat se, neboť jen tak udrží trvalý zájem o jazyk a žáci dosáhnou potřebné úrovně sebevědomí. Nemluvě o faktu, že správná výslovnost je jednou z nejdůležitějších složek při učení se cizímu jazyku. Činí jazyk opravdovým dorozumívacím prostředkem nejen soustavou znaků.

Mezi učiteli angličtiny, se kterými jsem v průběhu studia úzce spolupracovala, jsem udělala malý průzkum a všichni se s výše uvedenými charakteristikami ztotožnili, především pak s výrokem, že žáci mladšího školního věku lépe vstřebávají gramatické učivo nepřímou metodou, což lze vysvětlit jako učení se novým gramatickým jevům prostřednictvím jazyka samotného, není tedy specifikováno gramatické pravidlo a jeho tvoření, ale postup se obrací tak, že pozornost je zaměřena na významovou složku – tedy na obsah sdělení. Tento postup je doporučován také psycholingvisty, protože abstraktní pravidla v podobě izolovaných informací mozek hůře zpracovává. Žáci mladšího školního věku také preferují hravou formu ve vyučování anglického jazyka. Pokud se učiteli daří vnášet do hodin angličtiny prvky dramatiky a činnostního učení, žáci to oceňují a zafixují si mnohem lépe procvičovaný problém.

### 2.3. Praktická jazyková výuka

Jazyková výuka, bezpochyby, staví na zkvalitňování schopnosti komunikovat v oblasti jiné jazykové kultury. Základním stavebním kamenem jsou pak řečové dovednosti, schopnost naslouchat a číst s porozuměním a písemný projev.

Pro rozvoj těchto dovedností jsou však nutně vyžadovány odpovídající podmínky, tedy podnětné prostředí, které přináší žákům autentické materiály, podporuje žáky užívat jazyka aktivně v různých situacích.

Zvláště při počátečním setkání s cizím jazykem je pro učitele klíčové rozmyslet si, jak pracovat s chybou. Snahou každého kompetentního učitele v průběhu výuky jazyka by mělo být pomoci žákům dosahovat základní úrovně jazyka, tedy že žák nemůže jen užívat slova podle vlastního uvážení. Toto tříbení by mělo probíhat jako proces a ten vyžaduje množství času. Je také velmi důležité dosáhnout určité úrovně plynulosti, zejména v mluveném projevu. Plynulost řeči totiž umožňuje se soustředit na obsah předávané zprávy, gramatické znalosti tento obsah následně více zpřesňují.

Tyto dva výše zmíněné úkoly je velice obtížné plnit zároveň. Mnoha lingvistů zabývajících se touto problematikou, např. Douglas H. Brown nebo Scott Thornbury, je doporučováno zaměřit se v hodinách střídavě vždy jen na jednu oblast. V první fázi, kdy žáci ještě nečtou a nepíší v cizím jazyce, je pak ideální příležitost pro práci na sebevědomém mluvním projevu.

### 2.4. Shrnutí kapitoly

Základními dovednostmi při komunikaci je úspěšné zvládnutí přijímání zpráv mluvených a psaných s dostatečným porozuměním jejich obsahu a následné předávání vlastních zpráv slovní nebo písemnou formou. Tyto čtyři základní dovednosti jsou rozvíjeny v průběhu výuky cizímu jazyku už od samého počátku. Každý z existujících vzdělávacích programů včetně RVP ZV se k nim, v rámci výkladu svého pojetí, vyjadřují.

Aby mladý občan České republiky uspěl v době, kdy nutnost komunikovat v nejrůznějších jazykových prostředích začíná být neodmyslitelnou součástí

každodenního života, měl by si osvojit nástroj. Tímto nástrojem se stal anglický jazyk, který dnes zastřešuje komunikaci na mezinárodní úrovni. Angličtina se stala jazykem takřka univerzálním. Proto děti, ale i dospělí cítí určitý tlak, jsou motivováni se tomuto jazyku učit, aby se možnosti jejich uplatnění zvýšily. Tento tlak je přirozeně vyvíjen i na základní školy, které se snaží vymezit vůči ostatním například tím, že nabízí možnost výuky anglického jazyka od prvního ročníku, popřípadě zajišťují výuku i s rodilým mluvčím, také mnohé školky nabízí kurzy angličtiny pro předškoláky a v neposlední řadě se mezi školami a školkami objevují prestižní anglické školy a školky, kde se vyučuje pouze v cizím jazyce.

V této situaci je nutné si uvědomit, že výuka žáků mladšího školního věku by měla být odlišná výuce jazyka starších žáků a dospělých. Zohledněn by měl být jednak věk a charakteristické vlastnosti mladších žáků z hlediska vývojového. Specifickou situaci pak učitel řeší v prvním ročníku.

Následující kapitola je věnována pohledu na dánskou školu, která by do českého vzdělávacího prostředí mohla vnést inspirativní myšlenky.

### 3. Analýza dánského školství a možných přínosů pro českou školu

Stejně jako začínající učitel i modernizované školství České republiky hledá tu správnou cestu a neustále se snaží zlepšovat stávající podmínky tak, aby bylo dosaženo co nejlepších výsledků. V tomto snažení snad mohou pomoci i myšlenky a nápady z jiných vzdělávacích systémů, které se určitě snaží o totéž. Následující kapitola přibližuje dánský vzdělávací systém, jehož principy a zásady, založené na svobodomyšlnosti a smyslu pro rozvoj demokratického citění, jsou rozvíjeny již mnoho desítek let.

#### 3.1. Charakteristiky základního vzdělávání v Dánsku

V následující podkapitole uvádím základní fakta, týkající se systému základního školství, jeho principů fungování a financování, pro orientaci v oblasti dánského základního vzdělávání. Informace jsem čerpala ze zdrojů dánského ministerstva školství a z monografie K. Rýdla. Cílem mého překladu je podat přehlednou informaci o systému, který se stal zdrojem inspirace pro můj profesní rozvoj.

Základní vzdělávání je v Dánsku povinné a trvá devět let, zatímco školní docházka povinná není.

Podle zákona o primárním vzdělávání škola musí pro své žáky zajistit jak výuku v jednotlivých předmětech, tak je vybavit pro roli občana demokratické společnosti. Existuje úzká spolupráce mezi školou a rodiči.

Lze pozorovat, že základní vzdělávání nabízí dva typy škol, které se liší financováním a základními principy:

Folkeskole – nejrozšířenější, v překladu možno chápat jako občanská základní škola nebo také lidová škola, zajišťuje většinové základní vzdělávání, je dotována státem, místními regiony a obecním úřadem, pak je ve vlastnictví státu, regionu nebo o jejich zřízení rozhoduje obec;

Friskole – volná škola nebo také svobodná škola, tento typ školy „vychází z grundtvigovské tradice (zdůrazňující zpěv, národní dějiny, živé slovo, vlastenectví),

poskytuje vzdělání srovnatelné s Folkeskole“<sup>36</sup>, rámec organizace výuky je ale méně striktní a tyto školy jsou institucemi s vlastní rozhodovacími pravomocemi garantovanými zákony, každoročně získávají peněžní grant od státu, z části přispívají sponzoři a rodiče žáků.

(pozn. N.F.S. Grundtvig byl vzdělaným knězem, básníkem, historikem a reformátorem vzdělání poloviny 19. století, který dal vzniknout myšlence odpovídajícího vzdělání pro osobnostní rozvoj všech občanů, jeho pokrokové myšlenky a ideje jsou základem soukromého školství v Dánsku.)

Folkeskole i Friskole zajišťují devět let základního vzdělávání, nepovinný ročník předškolního vzdělávání, a nepovinný desátý ročník návazného studia pro ty, kteří se ještě nerozhodli o pokračování studia.

Existují zde pak ještě tzv. Efterskoler, neboli navazující školy. Jsou to soukromé internátní školy, kde je důraz kladen na spolupráci a společné soužití, opět staví na ideovém odkazu N.F.S. Grundtviga. Nabízejí alternativu vyučování na úrovni osmého až desátého ročníku pro mladé ve věku 14 – 18 let.

Vzdělávací systém je jedním z nejrozsáhlejších sektorů v Dánsku. Obrovská suma peněz jím protéká každý rok.

Výdaje státu, které míří do sektoru vzdělávání, vyjadřují postoj umožňující poskytovat kvalitní přípravu novým generacím a podílí se na utváření kvalifikované populace, která je připravena čelit výzvám budoucnosti a změnám na pracovním trhu.

Dánsko investuje do vzdělání 114,8 bilionů dánských korun ročně, což je zhruba 8,2% hrubého domácího produktu.

Pro jasnější představu:

Dánsko investovalo 7,1% hrubého domácího produktu na vzdělávací instituce v roce 2001.<sup>37</sup>

Pokud srovnáme tento fakt s výdaji na vzdělání České republiky, podle údajů tabulky 3.3<sup>38</sup> zde investice dosáhla sotva 4,6% hrubého domácího produktu.

Dánská Folkeskole je centrálně regulována zákonem o Folkeskole, který udává rámec školního vzdělávání. To znamená, že všechny školy v obci mají společné cíle, společné možnosti realizace jednotlivých předmětů, které jsou vyučovány na různých

<sup>36</sup> Rýdl, K. Pohledy na dánské školství aneb putování pedagogickým rájem. Praha, 1993. s. 164.

<sup>37</sup> The Ministry of Education. Facts and Figures 2005, 2005. kap. 2.

<sup>38</sup> tamtéž, kap. 3.

úrovních, společné možnosti zajistit obecné znalosti a odborné znalosti, a také společnou možnost organizovat školní systém.<sup>39</sup>

Cíle základního školství „nevyplývají z tendencí po dosažení nejvyššího intelektuálního výkonu žáků, ale spíše z tendencí po vytváření normálního sociálního klimatu pro vlastní rozvoj nikoliv na úkor druhých, ale s pomocí druhých, na základě vzájemných diskusí, rozhovorů, vzájemné spolupráce a podpory.“<sup>40</sup>

Významným pojmem v souvislosti s cíli je *mnohotvárná otevřenost vyučování veřejnosti*. Tuto skutečnost podporuje tvrzení „...a stálým zvyšováním propojenosti školy s okolním prostředím, které významně prostřednictvím mimoškolních zkušeností žáků proniká do výuky jako zcela běžný prvek.“<sup>41</sup> Přidáme-li k této snaze také další charakteristiky vyslovené K. Rýdlem<sup>42</sup> jako celkově antiautoritativní přístup, přirozený vztah učitele a žáka, větší míra komunikativní připravenosti a celkové živosti žáků, diskusní charakter vyučování a skupinovými technikami práce dostaneme celkem přesnou představu o základních principech dánského pojetí vzdělání.

Dánové se velmi zajímají o oblast školství a angažují se při rozhodování na různých úrovních, od vládních kruhů až po místní školské rady a usilují o to, aby komunikace fungovala na všech úrovních a zároveň i mezi úrovněmi ve prospěch obecného rozvoje. Nesetkala jsem se, během doby mého studia, s člověkem, který by se nebyl schopen vyjádřit k tématu školství z důvodu nezájmu nebo nedostatečné informovanosti.

### 3.2. Klíčové kompetence v dánském pojetí

#### 3.2.1. Výzkumné projekty zaměřené na popis klíčových kompetencí a jejich rozvoj

Výzkumy zahraničních trendů ve vzdělávání z roku 2002 tvrdí, že „identifikace a výběr klíčových kompetencí pro základní vzdělávání probíhá ve státech EU

<sup>39</sup> The Ministry of Education. Facts and Figures 2005, 2005, kap. 3.

<sup>40</sup> Rýdl, K. Pohledy na dánské školství aneb putování pedagogickým rájem. Praha, 1993, s. 115.

<sup>41</sup> tamtéž, s. 116.

<sup>42</sup> tamtéž, s. 116.

na různých úrovních, návrh Evropské komise (z roku 2002) na osm kompetencí není obecně a bez výhrad přijímán. Nejvyšší podpory se dostalo kompetenci ovládnout cizí jazyky a digitální gramotnost,...“<sup>43</sup>

O klíčových kompetencích v jednotlivých zemích EU (mimo státy přistupující roku 2004) bylo také vydáno rozsáhlé pojednání v rámci výzkumných projektů Eurydice. V následujících odstavcích bude cílem přiblížit výsledky této studie a srovnat teoretický základ s mými osobními zkušenostmi ze studijního pobytu v Dánsku.

Výzkumníci se snažili zmapovat chápání pojmu kompetence a jak sami tvrdí: „Smyslem tohoto průzkumu bylo poskytnout příslušným aktérům v jednotlivých zemích i na evropské úrovni aktuální informace o tom, jak členské státy EU definují klíčové kompetence a které oblasti způsobilosti za ně pokládají. Dotazník neobsahoval žádnou striktní definici „klíčové kompetence“, aby se tak v rámci průzkumu zjistilo, jak si jednotlivé země obsah tohoto pojmu vykládají, a aby se zmapovala široká škála jeho různých charakteristik a s ním spjaté terminologie.“<sup>44</sup>

„Termín *noglekompetence* (klíčová kompetence) zpravidla označuje schopnost uplatnit znalosti a kvalifikace v různých situacích. Není však součástí pedagogické terminologie. Avšak z textu také plyne, že klíčové kompetence jsou v kurikulu implicitně zahrnuty. Totéž mohu potvrdit na základě rozhovorů s dánskými pedagogy na toto téma. Osobně jsem se v Dánsku za celou dobu strávenou v různých základních školách nesetkala s pojmem klíčové kompetence. Tento fakt je podpořen také tvrzením Josefa Maňáka, že „k zemím, v nichž se o kompetencích v kurikulu explicitně nehovoří, patří Španělsko, Itálie, Švédsko a Dánsko,“<sup>45</sup>. Josef Maňák vychází z údajů studie Eurydice z roku 2002. Zajímalo mě, zda se Dánové tímto tématem zabývali třeba dříve. Bylo mi řečeno, že to, co popisuji jako klíčové kompetence, je ve vzdělávacím systému tak pevně ukotveno již desítky let, že není třeba jednotlivé kompetence separovat.

V úvodu k *Nationalt Kompetenceregnskab* (Národní evidence kompetencí) jsou klíčové kompetence definovány jako „kompetence, které fungují jako „osy otáčení“ (odtud označení klíčové), vedou k aktivaci profesních kompetencí a jsou nezbytným předpokladem osvojení profesních kompetencí, a proto je požadují všichni aktéři

<sup>43</sup> Greger, D. – Ježková, V. (ed.). Školní vzdělávání – zahraniční trendy a inspirace. 2007, s. 93.

<sup>44</sup> tamtéž, s. 28.

<sup>45</sup> tamtéž, s. 91.



na trhu práce, i když v nestejně míře. Klíčové kompetence se rozvíjejí v rámci vzdělávacího systému, na pracovním trhu a v prostředí občanské společnosti.“<sup>46</sup>

Zmíněný průzkum byl dokončen v roce 2002. Do roku 2003 bylo v plánu v Dánsku realizovat projekt s názvem „Národní evidence kompetencí.“<sup>47</sup> Jeho cílem bylo identifikovat jednotlivé kompetence, které jsou obsaženy ve vzdělávacím programu a, pokud možno, stanovit míru jejich osvojení a srovnat ji s výsledky ostatních zemí EU. Z projektu vykryštovalo těchto 10 kompetencí:

- „sociální kompetence;
- kompetence v oblasti gramotnosti;
- schopnost učit se;
- komunikační kompetence;
- schopnost sebeovládání a řízení vlastního života;
- kompetence související s demokratickým postojem;
- kompetence související se vztahem k životnímu prostředí;
- kulturní kompetence;
- kompetence v oblasti zdraví, tělovýchovy a sportu;
- tvořivost a schopnost inovace.“<sup>48</sup>

Na základě tohoto seznamu bylo možno v jednotných celostátních i mezinárodních (např. PISA) testech zjistit, jak úspěšně se dařilo rozvíjet kompetence v jednotlivých předmětech. Následně byla navržena další strategie navazující na předchozí vývoj a vedoucí k cílevědomému rozvíjení stanovených kompetencí.

Tento promyšlený a důkladný průzkum úrovně vzdělání a následné stanovení cílů vedl k tomu, že se dánské společnosti podařilo zakomponovat tyto výsledky i do změn v politice hospodaření, trhu práce i výzkumu tak, aby souhlasily se „dvěma prioritními oblastmi budoucího vývoje dánské společnosti:

- neustálé rozvíjení kompetencí a lidských zdrojů přístupné všem – absolventům krátkého formálního vzdělávání i těm, kteří dosáhli vyššího vzdělání – je nesmírně důležité;

<sup>46</sup> Studie Eurydice. Průzkum 5 – Klíčové kompetence. 2003, s. 55.

<sup>47</sup> tamtéž, s. 55.

<sup>48</sup> tamtéž, s. 55.



- procesy vedoucí k marginalizaci na pracovním trhu ohrožují sociálně udržitelnou společnost a rozvíjení všeobecných kompetencí.“<sup>49</sup>

Velkolepým cílem vlády v souvislosti se všemi podniknutými kroky v oblasti průzkumu úrovně kompetencí následujícími postupnými úpravnými změnami v různých oblastech politiky – to vše směřuje k „vytvoření nejlepšího vzdělávacího systému na světě.“<sup>50</sup>

Toto je velice odvážné a sebevědomé tvrzení, ale dva roky poté, co bylo proneseno, jsem měla možnost sledovat na vlastní oči, jak se dánská škola vyvíjí. Nutno dodat, že česká škola, která po vytvoření rámcového vzdělávacího programu, na základě kterého každá škola sepsala svůj vlastní školní vzdělávací program, stojí na začátku cesty uvědomování si jednotlivých kompetencí a začleňování jejich rozvoje do všech vyučovacích předmětů. Cesta to bude nelehká, neboť rychlost, s jakou musí každý učitel reagovat na přicházející změny, je závratná a nároky na povolání učitele se neustále zvyšují. Možná se můžeme inspirovat právě v Dánském království, kde se již několik let více či méně daří na různých typech škol (státních, církevních, soukromých) plnit vytyčené cíle na cestě za dokonalostí vzdělávacího systému.

### 3.2.2. Srovnání přístupů ke kompetencím

Je možné vysledovat určité přístupy a metody, které by se daly uplatnit i v našich podmínkách, v souvislosti s kompetencemi. O to jsem se snažila při svém studijním pobytu, ale také po návratu tím, že jsem hledala teoretický základ pro své návrhy. Tím se mi stala jednak oficiální stránka dánského ministerstva školství, ale především doména Eurydice, která nabízí neustále aktualizované informace o vývoji evropského školství.

Myšlenka chápání pojmu kompetence jako rozvinutého komplexu určitých základních lidských schopností a dovedností potřebných pro život v moderní společnosti je východiskem pro modernizaci školství. Záleží ale vždy na unikátních podmínkách určité země, na jejím historickém vývoji, na přístupu veřejnosti ke vzdělávání, na dlouhodobých cílech pro oblast vzdělávání. V Dánsku se v souvislosti

<sup>49</sup> Studie Eurydice. Průzkum 5 – Klíčové kompetence. 2003, s. 57.  
<sup>50</sup> tamtéž, s. 57.

s kompetencemi odborníci snaží stanovit podmínky pro úspěšný komplexní rozvoj. Toto téma se stalo celonárodní problematikou, kterou se zabývají jak odborníci teorie a praxe (vědecká základna a učitelé), tak i rodičovská veřejnost ve veřejné diskusi.

Jak je patrné z průzkumu „Jedná se o mezíresortní projekt, na němž se podílí Ministerstvo školství, Ministerstvo práce, Ministerstvo vědy, techniky a inovace a Ministerstvo hospodářství a obchodu.“<sup>51</sup>

Cílem průzkumu kompetencí bylo zmapovat a identifikovat jednotlivé kompetence, které jsou zakomponovány v národním vzdělávacím programu, také určit míru jejich rozvoje, srovnat ji s ostatními zeměmi EU a popsat podmínky vhodné pro rozvoj jednotlivých kompetencí. „Dánsko rovněž hodlá všechny tyto kompetence vyjádřit pomocí ukazatelů. Ty se nezabývají pouze měřením toho, do jaké míry populace disponuje určitou kompetencí, ale i podmínkami, které umožňují rozvíjet určitou kompetenci nebo tomu naopak brání.“<sup>52</sup>

Vzhledem k faktu, že letošním rokem bylo v České republice zahájeno vyučování podle nově sestavených školních vzdělávacích programů, které zahrnují zcela jistě rozvoj klíčových kompetencí, bylo by jistě zajímavé po několika letech zjistit, co se v souvislosti s kompetentní připraveností žáků změnilo a co bychom mohli ještě vylepšit.

### 3.3. Inspirativní přínos dánského školství českému

V následující podkapitole bych podala shrnutí ve formě inspirativních myšlenek a nápadů, týkajících se nejen kompetencí, realizovatelných v českém kontextu. Bylo by přínosné se zaměřit na:

- otevřený přístup školy vůči veřejnosti – tato snaha by měla vycházet od politických činitelů stejně jako ze škol samotných. Je nutno dodat, že v mnoho škol nabízí rodičům aktivní zapojení se do vyučování, do mimoškolních aktivit, vznikají i rodičovské rady, ale není to běžná praxe a z vlastního pozorování mohu potvrdit, že rodiče často vnímají školu jako

<sup>51</sup> Studie Eurydice. Průzkum 5 – Klíčové kompetence. 2003, s. 55.  
<sup>52</sup> tamtéž, s. 56.

ne příliš průhlednou instituci a o principech RVP ZV vědí velmi málo, a proto se na tento program dívají spíše skepticky;

- angažovanost veřejnosti v otázkách týkajících se školství a nové školské reformy – to úzce souvisí s otevřeností školy veřejnosti, podobně jako v Dánsku by mělo být laické veřejnosti objasněno, co stojí za RVP ZV, v čem se liší přístup tohoto programu od předchozích, jaká jsou očekávání spjatá s tímto dokumentem. Stává se, že často ani sami učitelé nevidí nic pozitivního ve vytváření školních vzdělávacích programů, jak by potom lidé, kteří se nepohybují v oboru školství měli být lépe informováni. Cílem reformátorů by mělo být podnítit širokou veřejnost k diskusi a snažit se přesvědčit ji o výhodách nového programu stejně tak jako nastínit možná úskalí. To vše na základě smysluplné informovanosti;
- propojit učení s životy žáků – a to tak, že skrze konkrétní zkušenosti, prožitky a zájmy žáka bude učitel rozvíjet jeho osobnost;
- snažit se vytvářet pracovní klima ve škole a třídě, které podporuje rozvoj žáků – je důležité vyvážit míru soutěživosti a spolupráce, klást větší důraz na splnění určitých úkolů jako skupina, kde jednotliví členové spolupracují a uvědomují si výhody této spolupráce;
- otevírat brány sebevědomé komunikace – zaměříme-li se na vztah učitel-žák, jistě nevypadá stejně jako například před deseti až patnácti lety, učitel by měl podporovat žáky k diskusi, a to k takové, která zachovává určitá pravidla slušnosti, tedy nejen umět vyjádřit svůj názor, byť třeba odporující autoritě, ale také myslet na podání a v neposlední řadě učit se naslouchat názorům ostatních, učitelé by se neměli bát, že budou při diskusi zaskočení a znemožnění třeba svou nedostatečnou znalostí, protože když k tomu dojde a učitel přizná, že jeho tvrzení nemusí být vždy to správné, pak ukáže žákům, že jejich slova mají také váhu a vzdělání má velkou cenu;
- věnovat patřičnou pozornost průřezovým tématům – pedagogické sbory by měly vážně uvažovat, jak konkrétně začlenit průřezová témata do školního programu, protože má smysl se jimi zabývat, druhým problémem je pak zprostředkovat je dětem jako důležitou součástí jejich vzdělanosti, protože jen aktivní člověk může něco změnit a aktivním se nikdo nestane ze dne na den;

- zahrnout klíčové kompetence do výuky tak, aby se staly neoddělitelnou součástí vzdělávání – rozvoj klíčových kompetencí se stává nejdůležitějším prvkem vzdělání od jeho samého počátku, ale jen tehdy, pokud budou všichni rozumět, co tento termín vlastně obsahuje, tedy znalosti, dovednosti, také schopnosti, postoje a hodnoty a to vše propojeno ve smysluplný systém klíčových kompetencí pevně ukotvený v národním kurikulu.

Těchto sedm oblastí pro mě jako učitele představuje důležitou myšlenkovou databázi pro vlastní rozvoj a mohu s jistotou říct, že teprve setkání s dánskými školami mě podnítilo k přemýšlení o školách českých, proto přidám ještě jednu ideu ke vzdělání budoucích učitelů – každý učitel by měl mít v programu studia prostor pro vlastní setkání s odlišným vzdělávacím systémem.

### 3.4. Shrnutí kapitoly

Dánský vzdělávací systém se řadí jednoznačně mezi vzdělávací systémy edukačně vyspělých zemí. Vzhled do tohoto systému může českým teoretikům a pedagogům pomoci k pochopení mnoha mechanismů moderního evropského školství, které skutečně fungují v praxi. Klíčové kompetence, ačkoli o nich dánské národní kurikulum nehovoří explicitně, jsou jednou z nejdůležitějších složek zakomponovaných do kurikula implicitně. V dnešní době se Dánové naopak snaží vyjádřit kategorie klíčových kompetencí tak, aby mohli objektivně zhodnotit, na jaké úrovni je dánská společnost vzhledem k rozvoji klíčových kompetencí. Dánsko, stejně jako ostatní země EU, vychází z Evropského referenčního rámce klíčových kompetencí pro celoživotní učení, který předložil Evropský parlament a Rada Evropské unie v rámci diskusí o strategiích celoživotního učení v členských zemích EU.

Rozvoj klíčových kompetencí v Dánsku stojí z hlediska cílů vzdělávání na vrcholu vzdělávací pyramidy.

#### 4. Metodologické přístupy vhodné pro rozvoj komunikační kompetence ve výuce cizího jazyka

Při svém studijním pobytu v Dánsku jsem navštívila několik typů základních škol. Všechny školy se lišily od českých přístupem učitelů ke svým žákům a naopak a také přístupem žáků k učení. Mezi těmito školami mě však nejvíce zaujala Friskole, škola svobodná. Základními principy jsou označovány svobodomyslnost, sounáležitost, rovnost a zodpovědnost.

Po návratu zpět do České republiky jsem v teorii i praxi hledala přístupy přibližující se těm, které mě zaujaly v Dánsku a které bych mohla zakomponovat do struktury vlastní učitelské osobnosti, tedy přístupy pedagogiky založené na koncepci konstruktivismu.

Konstruktivismus stojí v opozici k tradičnímu transmisivnímu přístupu. Následuje stručný přehled základních tezí obou přístupů formou protikladných tvrzení.

##### KONSTRUKTIVISMUS

- Jedná se o proces opakovaného přetváření již existující individuální struktury poznatků;
- Žák je aktivní součástí procesu poznávání;
- Učitel staví žáka před problém formou návodných otázek nebo problémových úloh.

##### TRANSMISE

- Jde o proces předávání ucelených struktur poznatků;
- Žákovi předává ucelené struktury poznatků učitel;
- Učitel je pro žáka zprostředkovatelem pravd.

Po setkání s programem Čtením a psaním ke kritickému myšlení, v českém prostředí známým také jako Kritické myšlení (orig. Reading and Writing for Critical Thinking) při studiích na pedagogické fakultě a při souvislé praxi v základní škole Chlupova v Praze a také po absolvování kurzu Kritického myšlení jsem věděla, že i v českém prostředí mohu nalézt oporu v podobě inovativního pedagogického směru,

který mi poskytne potřebné teoretické ukotvení v rozvoji komunikativní kompetence ve výuce anglického jazyka.

Při studiu angličtiny jsem dále získala informace o myšlenkovém konceptu nazývaném Komunikativní přístup ve výuce jazyků nebo zkráceně Komunikativní přístup (orig. Communicative Approach in Language Teaching). Ten vhodně doplňuje metody KM a přispívá také k rozvoji komunikativní kompetence ve výuce anglického jazyka.

#### 4. 1. RWCT – program Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení jsem zvolila záměrně proto, že jsem zastánce aktivního učení, kdy žák konstruuje vlastní poznání. Program představuje ucelený systém podporující smysluplné učení a podnítil mě k úvahám o možnostech využití metod KM ve výuce angličtiny při rozvíjení komunikativních dovedností.

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení vznikl v rámci moderní demokratické pedagogiky v průběhu 20. století.

Jde o program, který vychází vstříc žákům i pedagogům moderní doby. V České republice byl představen roku 1998 a od té doby byl úspěšně realizován mnoha českými školami.

Finanční prostředky pro zavedení tohoto programu byly přineseny organizací Open Society Fund Praha. Program získal podporu Ministerstva školství a tělovýchovy a od roku 2000 je zaštiťován občanským sdružením Kritické myšlení.

Charakteristickým prvkem tohoto programu je třífázový model učení E-U-R, neboli Evokace – Uvědomění si významu – Reflexe. Zjednodušeně je možno říct, že v první fázi si žák/student vybaví, co už k danému tématu je schopen vyslovit on sám, následuje fáze, ve které je žákova/studentova již existující struktura poznatků obohacována o nové a v závěrečné fázi je cílem formulace nově vytvořené struktury poznatků, popřípadě v této fázi vyplynou otázky k tématu, které mohou být cílem dalšího studia.

K úspěšnému zvládnutí jednotlivých fází modelu pomáhají žákům/studentům vhodné metody, k těm nejpoužívanějším u nás patří: brainstorming, myšlenková mapa,

volné psaní, pětilístek, I.N.S.E.R.T., podvojný deník, párové sdílení, diskusní pavučina, grafická schémata a další.

Program KM otevírá zcela novou perspektivu ve vzdělávání a přispívá k utváření konceptu klíčových kompetencí.

#### 4.2. Komunikativní přístup ve výuce jazyků

Při svém hledání vhodných metod KM pro výuku anglického jazyka jsem narazila také na myšlenkový směr, který mi poskytl nápady vhodně doplňující mozaiku metod KM.

Cílem komunikativního přístupu je vytvářet takové učební podmínky přibližující se reálným situacím. Komunikativní přístup ve výuce jazyků není pevně ukotvenou metodologií, jedná se více o myšlenkovou základnu, která slouží jako inspirace v podobě zásoby aktivit odpovídající principům otevřené komunikace ve výuce. Přístup je vyjádřením opozice k metodám výuky cizích jazyků soustředících se na dril gramatických struktur a objevuje se od 70. let převážně v anglofonních zemích.

Hlavními principy tohoto přístupu jsou:

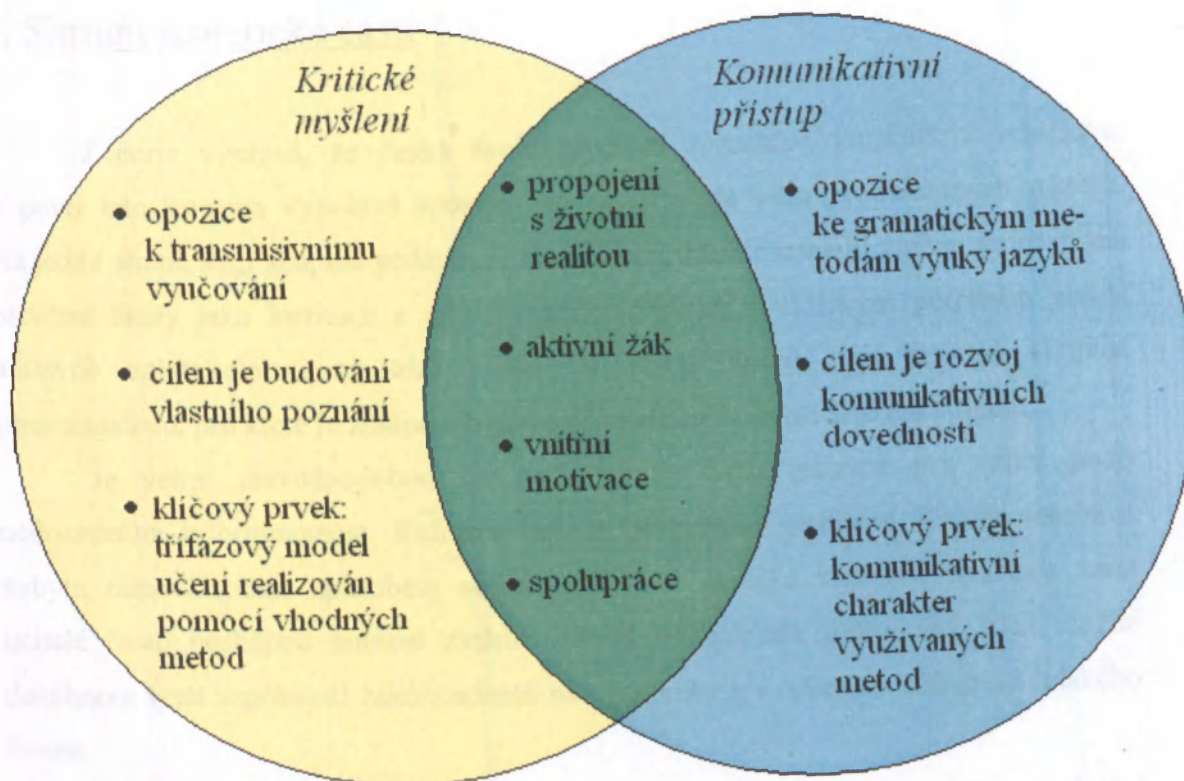
- kreativita; spontaneita; aktivní účast; vizualizace; simulace; skupinová práce; rozvoj mluvních dovedností, ale také čtení a psaní; pojetí chyby jako prostředku učení

Všechny výše uvedené principy se stávají zásadními, má-li se jednat o rozvíjení komunikativních dovedností.

#### 4.3. Společná východiska

Pro srovnání základních principů charakterizujících přístupy, které motivují akční výzkum, tedy program Čtením a psáním ke kritickému myšlení (Kritické myšlení) a Komunikativní přístup ve výuce jazyků (Komunikativní přístup), jsem využila Vennův diagram (Obr. č. 1). Přehledně znázorňuje společná východiska obou přístupů, které mají základ v konstruktivistické pedagogice.





Obr. č. 1: Vennův diagram – společná východiska Kritického myšlení a Komunikativního přístupu

#### 4.4. Shrnutí

Bezpochyby každý učitel je jedinečná osobnost, a proto se liší i jednotlivé styly učení. Promítají se v nich pedagogovy schopnosti, názory, hodnoty, zájmy, také vzdělání a vlastnosti skupiny žáků, se kterými se pracuje.

Směry inovativní pedagogiky nabízejí širokou škálu možností výběru pro každého pedagoga, který cítí potřebu odpoutat se od tradičního, transmisivního pojetí učení. Jedním z inovativních přístupů je i program Čtením a psaním ke kritickému myšlení, který dává vzdělávání smysl a naprosto jasný cíl. Tím je rozvoj klíčových kompetencí a hlavním prostředkem tohoto rozvoje je tvořivá práce s informacemi.

Komunikativní přístup vhodně doplňuje variaci metod KM a je principiálně velmi blízký, neboť oba dva směry mají základ v konstruktivismu.



## 5. Shrnutí teoretické části

Z teorie vyplývá, že česká škola prochází rozsáhlou kurikulární reformou. V praxi tato reforma vyvolává spoustu otázek a zvedá vlnu protichůdných názorů. Na jedné straně stojí skupina pedagogů, ale i rodičů, kteří prosazují změnu a tím jakési otevření školy jako instituce a přibližování vzdělávání praktickým potřebám života a hlavně uplatnitelnosti na trhu práce, na straně druhé stojí početná skupina tradicionalistů, pro které je změna tohoto typu nepochopitelným krokem stranou.

Je velmi pravděpodobné, že na nedůvěře vůči reformě má velký podíl nedostatečná informovanost. Reforma nebyla podpořena mediálně, široká veřejnost nebyla odpovídajícím způsobem seznámena s cíli školské reformy, dokonce sami učitelé často nechápou nutnost změnit systém od základů proto, aby bylo možné dosáhnout větší úspěšnosti žáků/studentů na trhu práce a v ostatních oblastech lidského života.

Všichni si ale uvědomují, že škola, která staví na vědomostní a znalostní základně a nevěnuje se dostatečně rozvoji schopností, dovedností a hodnot neobstojí v dnešní době, kdy si informace znalostního charakteru může každý vyhledat v nepřeberném množství zdrojů. To znamená, že pro dnešního žáka je důležitější vědět, kde má hledat potřebné informace, jak s nimi naložit a jak ověřit jejich platnost a důvěryhodnost. Je čas udělat krok vpřed. Cílem kurikulární reformy je vytvořit nový systém, jehož hlavní složkou je koncept klíčových kompetencí. Systém bude ale fungovat jen za předpokladu, že se mu přizpůsobí dosavadní podmínky, v opačném případě nemá smysl se snažit o změnu. RVP ZV a potažmo ŠVP nedostanou šanci fungovat, pokud předešlé vzdělávací programy budou pro školy stále těmi zásadními dokumenty.

Koncept klíčových kompetencí představuje určitý fenomén moderního vzdělávání, jeho výklad není ujasněný, stále se utváří. Nutno dodat, že se klíčovými kompetencemi zabývají vzdělávací systémy zemí v rámci Evropské Unie a jsou tématem mnoha mezinárodních diskusí směřujících ke zvýšení konkurenceschopnosti evropského občana především na trhu práce, ale i v ostatních oblastech lidského života. V tomto kontextu je přínosné nahlédnout chápání tohoto konceptu z perspektivy

edukačně vyspělých zemí, např. Dánsko, které přináší inspiraci hlavně v otevřeném přístupu školy vůči žákům a veřejnosti a v pojetí klíčových kompetencí jako nedílné součásti moderního vzdělání.

## 5. Shrnutí teoretické části

Z teorie vyplývá, že česká škola prochází rozsáhlou kurikulární reformou. V praxi tato reforma vyvolává spoustu otázek a zvedá vlnu protichůdných názorů. Na jedné straně stojí skupina pedagogů, ale i rodičů, kteří prosazují změnu a tím jakési otevření školy jako instituce a přibližování vzdělávání praktickým potřebám života a hlavně uplatnitelnosti na trhu práce, na straně druhé stojí početná skupina tradicionalistů, pro které je změna tohoto typu nepochopitelným krokem stranou.

Je velmi pravděpodobné, že na nedůvěře vůči reformě má velký podíl nedostatečná informovanost. Reforma nebyla podpořena mediálně, široká veřejnost nebyla odpovídajícím způsobem seznámena s cíli školské reformy, dokonce sami učitelé často nechápou nutnost změnit systém od základů proto, aby bylo možné dosáhnout větší úspěšnosti žáků/studentů na trhu práce a v ostatních oblastech lidského života.

Všichni si ale uvědomují, že škola, která staví na vědomostní a znalostní základně a nevěnuje se dostatečně rozvoji schopností, dovedností a hodnot neobstojí v dnešní době, kdy si informace znalostního charakteru může každý vyhledat v nepřeberném množství zdrojů. To znamená, že pro dnešního žáka je důležitější vědět, kde má hledat potřebné informace, jak s nimi naložit a jak ověřit jejich platnost a důvěryhodnost. Je čas udělat krok vpřed. Cílem kurikulární reformy je vytvořit nový systém, jehož hlavní složkou je koncept klíčových kompetencí. Systém bude ale fungovat jen za předpokladu, že se mu přizpůsobí dosavadní podmínky, v opačném případě nemá smysl se snažit o změnu. RVP ZV a potažmo ŠVP nedostanou šanci fungovat, pokud předešlé vzdělávací programy budou pro školy stále těmi zásadními dokumenty.

Koncept klíčových kompetencí představuje určitý fenomén moderního vzdělávání, jeho výklad není ujasněný, stále se utváří. Nutno dodat, že se klíčovými kompetencemi zabývají vzdělávací systémy zemí v rámci Evropské Unie a jsou tématem mnoha mezinárodních diskusí směřujících ke zvýšení konkurenceschopnosti evropského občana především na trhu práce, ale i v ostatních oblastech lidského života. V tomto kontextu je přínosné nahlédnout chápání tohoto konceptu z perspektivy

edukačně vyspělých zemí, např. Dánsko, které přináší inspiraci hlavně v otevřeném přístupu školy vůči žákům a veřejnosti a v pojetí klíčových kompetencí jako nedílné součásti moderního vzdělání.



# VÝZKUMNÁ ČÁST

## 6.1. Popis výzkumné problematiky

Téma, které jsem si vybrala pro výzkum, jsem hledala dlouhou dobu. Studium v dánském prostředí mě pak přesvědčilo, že má smysl se zabývat hledáním přístupů a metod zaměřených na rozvíjení komunikativních kompetencí v cizím jazyce, protože pracovní trh a globální společnost si této schopnosti velmi cení a dokonce ji staví na nejvyšší příčky žebříčku vybavenosti občana moderní společnosti. Zcela výjimečně postavení pak má jazyk anglický, jehož výsadou je být mezinárodním dorozumívacím jazykem. Dá se říct, že podle znalosti anglického jazyka si dnes může člověk vybrat pracovní pozici podle svých představ. Také proto roste tlak ze strany rodičů dětí, kteří žádají, aby se angličtina vyučovala už od prvního ročníku základní školy.

Pro mě jako učitele je klíčové zaujmout své žáky a snaha probudit v nich chuť učit se cizímu jazyku po celý život. Ve vlastní výuce je pro mě důležité hledat taková témata, která jsou přiměřená věku žáků a odpovídají i jejich zájmům. Snažím se také propracovat metodiku založenou na maximálním rozvoji komunikace žáků mezi sebou navzájem, na zapojení se všech žáků do učení a budování sebevědomí při užívání jazyka ve školní skupině i mimo ni.

Zkoumanou problematiku jsem zpracovávala pomocí akčního výzkumu, zvolila jsem si případovou studii.

Má-li se výuka cizího jazyka stát smysluplnou, je nutné přiblížit ji běžné komunikaci. Proto musím jako učitel cizího jazyka, angličtiny, hledat vhodné strategie, metody a materiály, které mi pomohou vytvářet přirozené situace, ve kterých bude jazyk prostředkem dorozumívání a ne pouze osvojovaným učivem. Cílem při tomto způsobu práce se stává rozvoj komunikační kompetence a nástrojem k dosažení tohoto cíle je anglický jazyk. K přiblížení se obecnému cíli rozvoje komunikačních kompetencí je nutné rozdělit obecný cíl na dílčí cíle. Dosahováním těchto cílů se pak přiblížím dosažení cíle obecného.

Existuje několik předpokladů, které je nutné splnit k tomu, aby proces měl šanci být úspěšný. Jsou to předpoklady formulované v obecné rovině metodické, ale také zcela konkrétní organizační předpoklady:

- ✓ Stanovit dílčí složky komunikativní kompetence - dílčí cíle.
- ✓ Zvolit si vhodnou strategii, metody – myšlenkovou koncepci.
- ✓ Sestavit konkrétní aktivity doplněné odpovídajícími materiály.
- ✓ Přizpůsobit počet žáků a přizpůsobení prostředí třídy tak, aby odpovídalo komunikativnímu charakteru učení.

Pro můj výzkum se myšlenkovou základnou stal program Čtením a psaním ke kritickému myšlení a strategie Komunikativního přístupu ve výuce jazyků. Obě koncepce vycházejí z konstruktivistického přístupu, a proto se vhodně doplňují.

V průběhu výzkumu budu sledovat a hodnotit, zda se komunikativní dovednosti mých žáků rozvíjejí a zda se do činností zapojují všichni. Případně se zaměřím na identifikaci vzniklých problémů.

Mou snahou je motivovat své žáky tak, aby měli zájem o učení se cizím jazykům a aby své dovednosti sebevědomě uplatňovali.

## 6.2. Cíle výzkumné části

Na tomto místě znovu zopakuji cíle stanovené pro praktickou část.

- Sestavit seznam dílčích složek komunikativní kompetence v cizím jazyce pro rozvoj komunikativních dovedností ve výuce anglického jazyka na základě teoretických poznatků, rozhovorů s učiteli a vlastních praktických zkušeností.
- Na základě akčního výzkumu ověřit vhodnost vybraných metod programu RWCT pro rozvoj komunikativní kompetence ve výuce anglického jazyka.

### 6.3. Akční výzkum a jeho organizace

Akční výzkum je podle odborníků označován jako kvalitativní výzkum.

„Kvalitativní výzkum v humanitních vědách označuje různé přístupy (metody, techniky) ke zkoumání pedagogických jevů, kdy do popředí nevystupuje kvantifikace empirických dat, nýbrž jejich podrobná kvalitativní analýza.“<sup>53</sup>

„V pedagogice je tedy akční výzkum chápán jako nástroj, který učitelům pomáhá lépe poznávat problémy své vlastní praxe a řešit je.“<sup>54</sup>

Mnou uskutečněný akční výzkum probíhal ve dvou školách – při souvislé praxi v roce 2007 ve FZŠ Chlupova v Praze jsem prováděla své první pokusy komunikativní výuky angličtiny, které mi umožnily vhled do zkoumané problematiky a také rozhovory s učiteli angličtiny, kterými jsem získala první orientační informace potřebné pro volbu cílů a při dalším postupu ve výzkumu. Soustavnému rozvoji komunikačních kompetencí se však věnuji v ZŠ V Ladech v Praze, kde učím angličtinu v 1., 3. a 5. ročníku od začátku školního roku 2007/2008 v rámci odpoledního vyučování.

Akční výzkum jsem zvolila proto, že je zaměřen na kvalitu sledované problematiky rozvoje komunikační kompetence ve výuce anglického jazyka a vychází vstříc snahám nalézt klíčové body při hledání profesní orientace.

#### 6.3.1. Metody akčního výzkumu

##### METODY SBĚRU DAT

V této fázi jsem využila metodu polostrukturovaného rozhovoru, který probíhal s učiteli angličtiny FZŠ Chlupova s cílem zjistit, jak využívají metody KM ve výuce angličtiny a co považují za zásadní pro rozvoj komunikativní kompetence.

Při vlastní výuce jsem dále využívala metodu zúčastněného pozorování vhodnou pro následnou reflexi.

Mnoho informací jsem získala také získáním produktů práce žáků, které sloužily jako průkazný materiál splňování stanovených cílů pro rozvoj komunikační kompetence.

<sup>53</sup> Maňák, J. – (ed.) Švec, V. Cesty pedagogického výzkumu. 2004, s. 22.

<sup>54</sup> tamtéž, s. 52.



## METODY VYHODNOCOVÁNÍ DAT

Pro tuto fázi byla charakteristická reflexe formou analýzy dat, v tomto případě obsahová analýza rozhovorů s učiteli angličtiny s důrazem na fenomén klíčových kompetencí, zde převážně komunikativní kompetence. Výsledky reflexe sledované problematiky společně s vlastní sebereflexí a analýzou shromážděných materiálů bude sloužit jako zcela konkrétní návrh dalšího postupu rozvoje nebo změny. Případová studie funguje jako forma závěrečné prezentace výsledků kvalitativního výzkumu.

### 6.3.2. Polostrukturovaný rozhovor s učiteli FZŠ Chlupova v Praze

Fakultní základní škola Chlupova v Praze, kde jsem absolvovala souvislou pedagogickou praxi v 5. ročníku studia, je podle informací oficiálním metodickým a tréninkovým střediskem programu RWCT. Někteří z učitelů pracují jako certifikovaní lektoři tohoto programu. Metodika programu se také promítla do výsledné podoby Školního vzdělávacího programu. Při jeho pročítání jsem hledala, zda jsou klíčové kompetence rozebrány konkrétně u jednotlivých předmětů. Dospěla jsem k závěru, že kompetence jsou zmiňovány v souvislosti s jednotlivými předměty, ale jde především o obecné výstupy, které jsou zacílené na jednotlivé kompetence. Nejedná se zde o konkrétní specifikace pro daný předmět. Využila jsem možnosti vést rozhovor se třemi učitelkami angličtiny (dále označuji jako dotazovaní), které působí na této škole, každá už více než dva roky, k tomu, abych si vytvořila představu o možnostech využití metod Kritického myšlení pro rozvoj komunikativní kompetence ve výuce anglického jazyka. Položila jsem jim následující otázky:

1. Na rozvoj kterých kompetencí se nejvíce zaměřujete ve výuce ve svých skupinách angličtiny?
2. Jak ověřujete postup rozvoje kompetencí u vašich žáků?
3. Hodí se, podle vašeho názoru, metody KM do výuky cizího jazyka?
4. Užíváte metody KM ve vlastní výuce anglického jazyka?
5. Která z nich se osvědčila?



Z rozhovoru vyplynulo mnoho důležitých skutečností, které mi pomohly při vlastním výzkumu, při volbě metod a forem práce ve výuce.

V době, kdy se české školy blíže seznamovaly s konceptem klíčových kompetencí jako novým fenoménem hrajícím zásadní roli v probíhající kurikulární reformě, existovalo v republice několik desítek základních škol, které zareagovaly velmi pružně a postavily se k připravovaným změnám kompetentně, když se snažily najít pozitiva, která reforma nabízí. Staly se pilotními školami, které si na základě strategického vzdělávacího dokumentu RVP ZV a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků sestavily vlastní školní vzdělávací programy, aby ověřily jejich funkčnost v praxi. Jednou z pilotních škol s vlastním ŠVP se stala i FZŠ Chlupova, která do svého programu úspěšně včlenila program KM, proto ani dotazovaní nebyli překvapeni, když jsem jim položila otázku týkající se kompetencí rozvíjených ve výuce cizího jazyka. Všichni tři dotazovaní se shodli, že rozvoj komunikativní kompetence je pro výuku anglického jazyka zásadní. Souvisí totiž s mluveným a písemným projevem, jeho účinností a smyslností. Z ostatních kompetencí označili dotazovaní, že se dále věnují ještě rozvoji kompetencí k učení, protože k úspěšnému zvládnutí cizího jazyka je třeba naučit se, jaké strategie vedou k dalšímu rozvoji dovedností cílového jazyka. Jeden dotazovaný vyslovil názor, že kompetence k řešení problémů je jistě využitelná při setkání s cílovým jazykem v prostředí kultury užívající tento jazyk jako mateřský. Po dalším přemýšlení se dotazovaní ještě shodli na faktu, že jazyk jako živoucí produkt lidské komunikace je interakcí mezi lidmi a proto sociální a personální kompetence je v průběhu výuky rozvíjena také.

V otázce ověřování rozvoje kompetencí postupují dotazovaní individuálně na základě svého vyučovacího stylu. ŠVP určuje jakýsi školní rámec cílů a pro každého učitele jsou tyto cíle závazné. Nicméně si dílčí cíle stanovují podle vlastního učebního plánu pro jednotlivé skupiny žáků.

O otázce, zda jsou metody KM vhodné pro použití ve výuce anglického jazyka, žádný z dotazovaných dlouho nepřemýšlel. Všichni potvrdili, že metody rozhodně lze s úspěchem aplikovat do hodin angličtiny, neboť se jedná o metody použitelné v různých předmětech, tedy nadpředmětové. Není však obvyklé vyučovat cizí jazyk pomocí metod KM, proto výběr, popřípadě modifikace jednotlivých metod modelu E-U-R vyžaduje čas na přípravu. Nicméně všichni dotazovaní potvrdili, že se metody

do výuky snaží včlenit. Nikdo z nich však nevyužívá zcela potenciál KM ve výuce angličtiny právě proto, že jde o oblast nedostatečně podloženou předchozími zkušenostmi.

Při otázce na konkrétní metody se jeden z dotazovaných zamýšlel nad důkazem pro tvrzení, že některá z metod je osvědčená. Nakonec došel k závěru, že pokud zpětnou vazbou žáků v souvislosti s aktivitou uskutečněnou pomocí jedné z metod KM je aktivní zájem o výuku, pak by tato reakce mohla být chápána jako důkaz, že metoda je úspěšná a žákům pomáhá v rozvoji.

Dotazovaní označili za metody, se kterými mají opakovanou zkušenost ve výuce na 1. stupni ZŠ, následující:

brainstorming, myšlenková mapa, párové sdílení, diskusní pavučina, volné psaní.

Rozhovor byl touto otázkou ukončen a já jsem začala uvažovat, které metody včetně výše jmenovaných by se daly s úspěchem využít ve výuce konkrétně pro rozvoj komunikativní kompetence.

### 6.3.3. Dílčí složky komunikativní kompetence

Ve chvíli, kdy jsem měla učiteli potvrzeno, že metody KM lze užít v praktické jazykové výuce, bylo snahou zhodnotit dosavadní znalosti a sestavit podrobnější přehled dílčích složek komunikativní kompetence, který by bylo možno využít ve výuce anglického jazyka na prvním stupni základní školy.

Výsledkem této podkapitoly je tedy přehled nejdůležitějších dílčích složek sestavený v rámci dosahování obecnějšího cíle, kterým je rozvinutá schopnost komunikovat v cizím jazyce. Vzniklý přehled má nejen funkci informativní, ale také evaluační a je třeba se k zjištěním neustále vracet a tím ověřovat, jak se stanovené cíle naplňují a co je třeba změnit.

Sestavování dílčích složek komunikativní kompetence bylo pro mě jako začínajícího učitele dosti náročné. Při práci jsem se opírala o RVP ZV, kde jsem se snažila své výsledky úzce propojit s návrhy obsažené v kapitole „Jazyk a jazyková komunikace“ v části „Cizí jazyk – vzdělávací obsah vzdělávacího oboru“ (očekávané výstupy, učivo) a také s charakteristikou komunikativní kompetence v kapitole „Klíčové

kompetence“. Z procesu analýzy a srovnávání s přihlédnutím k věku žáků jsem sestavila následující přehled dílčích cílů s využitím aktivních sloves v neurčitém tvaru:

- Osvojit si základní repertoár výrazů a frází potřebných pro běžnou komunikaci ve třídě a porozumění instrukcím – tzv. classroom English.
- Budovat sebevědomé užití jazyka v tématech dítěti blízkých.
- Pohotově reagovat na jednoduchá sdělení.
- Být všímavý k projevům cizího jazyka v rámci běžného života – nápisy, slogany, reklama, písně, filmy.
- Nebát se použít dosavadních znalostí při setkání s rodilým mluvčím, nejlépe stejného věku.
- Rozšiřovat slovní zásobu při setkávání s autentickými materiály (časopisy, noviny, knihy, písně) a využití slovníku.
- Aktivní užívání osvojené slovní zásoby.
- Využít možnosti dopisovat si s vrstevníkem – tzv. penfriend.

Tyto dílčí cíle představují východisko pro rozvoj komunikativní kompetence ve vlastních přípravách konkrétních aktivit pro hodiny anglického jazyka, ale také vztahový rámec pro reflexi dosahování vytyčených cílů.

## 6.4. Průběh a reflexe akčního výzkumu

### 6.4.1. Charakteristika výzkumného vzorku

Hlavní část akčního výzkumu probíhá v ZŠ V Ladech, Praha 4, kde v odpoledních hodinách anglického jazyka učím skupiny žáků 1., 3. a 5. ročníku od začátku školního roku 2007/2008. Zatímco s žáky 1. a 3. ročníku pracuji pravidelně každý týden, vyučovací jednotka trvá 45 minut, s žáky 5. ročníku se setkávám nepravidelně, zhruba jednou za měsíc. Jedná se o skupiny žáků, kteří se do těchto hodin přihlásili nepovinně.

ZŠ V Ladech má dohromady pouze okolo 80 žáků, jedná se tedy o malou školu vyznačující se spíše rodinnou atmosférou. Každý ročník je zastoupen jednou třídou,



s průměrem 17 dětí na třídu. Výuka angličtiny probíhá od letošního školního roku ve všech třídách kromě druhé. Třídy se na hodiny angličtiny nedělí, což způsobuje problémy v případě, že jsou mezi dětmi velké rozdíly v jazykových znalostech a dovednostech, ale také v momentě, kdy je dětí více než šestnáct, protože ideálním počtem pro jazykovou výuku je okolo deseti žáků v jedné skupině, a to z důvodu frekvence aktivního používání jazyka.

V rámci odpoledního vyučování se do hodin Hravé angličtiny pro 1. ročník přihlásilo 15 dětí. Z tohoto počtu již 4 děti měly předchozí zkušenosti s angličtinou z rodiny nebo z mateřské školky. Ostatní žáci se setkali s anglickým jazykem prostřednictvím starších sourozenců, písni v rádiu a izolovaných slov. Motivovanost k výuce v této skupině je vysoká, k zapamatování nových slov dochází velmi rychle, v tomto věku je to však obvyklé.

Do hodin Putování s angličtinou pro 3. ročník se přihlásilo 10 dětí s předchozími zkušenostmi ze druhého ročníku, kdy navštěvovali angličtinu nepovinně. Od začátku školního roku se již učí první cizí jazyk i v rámci školního dopoledne. Jedná se o začátečnickou skupinu, kde se dvě z dívek vynikají nad ostatními ve všech oblastech jazyka a jedna dívka má velké problémy z důvodu lehčí poruchy učení. Skupina je vysoce motivována pro výuku anglického jazyka.

Do skupiny žáků 5. ročníku se přihlásilo 8 dětí, které si upevňují a dále rozšiřují znalosti a dovednosti souvisejících s jazykovou výukou. Pokročilostní úroveň je vysoká, děti se nebojí komunikovat v cílovém jazyce a nejsou mezi nimi velké rozdíly.

Obecně je výuka angličtiny na této škole kvalitní. Vyučující používá učebnice a doplňuje je vlastními hrami a jinými aktivitami. Z forem práce využívá frontální výuku, ale i skupinovou a individuální. Přesto si myslím, že by se dalo více využít komunikativně zaměřených aktivit.

#### 6.4.2. Vlastní výzkum a jeho reflexe

V této fázi výzkumu jsem zvolila vždy jednu z vybraných metod KM pro dílčí cíl rozvoje komunikativní kompetence a využila ji v průběhu hodiny angličtiny. Činnosti realizované pomocí metod KM jsem doplnila aktivitami založenými na principu Komunikativního přístupu. Snažila jsem se o vytvoření provázaného celku

aktivit odpovídajících dílčím cílům pro rozvoj komunikativní kompetence, které jsem sestavila na základě rámcových požadavků obsažených v RVP ZV.

Během každé aktivity jsem se snažila činnost průběžně reflektovat, vést si poznámky o reakcích žáků a o vlastních postřezích. Na základě těchto poznámek, pak také s využitím výsledků práce dětí, jsem efektivitu činnosti vyhodnotila a stanovila si další cíle a kritéria následného rozvoje, neboť tento stále se opakující cyklus je podstatou akčního výzkumu.

Zpracovávání plánů aktivit využívajících metod KM bylo poměrně obtížné, protože jsem neměla vzor, o který bych se v přípravách opřela, jedná se tedy o izolované pokusy použití strategií KM pro rozvoj komunikativní kompetence. Naopak aktivit, které by odpovídaly pojetí Komunikativního přístupu, bylo učiteli jazyků z celého světa popsáno mnoho. Stačí si vždy jen konkrétní aktivitu upravit podle aktuálních cílů a předpokladů konkrétní skupiny žáků.

Snahou následujícího popisu jednotlivých činností bylo zpracovat aktivity formálně tak, aby jejich popis byl co nejpřehlednější a mohl sloužit případným zájemcům pro inspiraci či další výzkum v této oblasti. Název aktivity a instrukce jsou uvedeny dvojjazyčně. Instrukce zaznamenávám tak, jak je budu předkládat dětem, protože nejedná-li se o jazyk mateřský, je velmi důležité sdělit žákům přesně, co se od nich očekává. Instrukce mají být krátké a jasné, zejména pokud je sdělujeme začátečníkům. Každá aktivita je zacílená na jeden či dva dílčí cíle stanovené v předešlé kapitole. Po skončení dané aktivity jsem vždy uvažovala, čemu se pro příště vyvarovat, co pozměnit, vždy s úmyslem zlepšit výukovou realitu.

## Básníci. – Poets.

- V tomto případě jsem si upravila metodu nazvanou „Pětilístek“ tak, abych ji zjednodušila a tím žákům 3. ročníku umožnila první setkání s touto metodou. Doporučuji zařadit aktivitu ve fázi reflexe.
- Dílčím cílem rozvoje komunikativní kompetence je upevnění slovní zásoby získané předešlými činnostmi zaměřenými na práci s dvojjazýčným slovníkem.
- Potřebujeme papíry, psací potřebu, popř. pastelky.
- Instrukce:

(Můžete pomoci dětem tím, že pantomimicky napodobujete činnost a provádíte jednotlivé kroky společně s nimi.) Představte si! Teď se z vás stanou básníci a napíšete si krátkou báseň. Vezměte si papír a tužku. Načrtněte si 4 řádky. A já se ptám která je tvá oblíbená hračka (oblíbené zvíře)? Napiš odpověď do prvního řádku. Jaká(é) je? (pomůže pár příkladů) Zapiš 2 slova (přídavná jména) do druhého řádku. Co dělá? Napiš 3 slova (slovesa) do třetího řádku. Čtvrtý řádek je pro větu: To je moje oblíbená(é) ... a ty pokračuj. (...) Naše básně si přečteme nahlas.

Instructions:

(It's helpful to mime the action and do it along with children.) Imagine! You are poets now. You will write a short poem. Take a piece of paper and a pen. Draw 4 lines. What is your favorite toy (animal)? Write the answer into the 1<sup>st</sup> line. What is it like? (make some examples) Write 2 words into the 2<sup>nd</sup> line. What does it do? Write 3 words into the 3<sup>rd</sup> line. The 4<sup>th</sup> line is for the sentence It's my favourite ... and you continue. (...) We will read our poems aloud.

- Průběh aktivity a její reflexe: *(ukázky prací – viz příloha 1)*

Děti se do práce pustily s nadšením. Motivací byla chuť stát se na chvíli básníkem. Slovní instrukce jsou vstřebatelné i pro začátečníky s pantomimickým doprovodem a názornou ukázkou. V průběhu činnosti jsem narazila na problém, nakolik mám řešit pravopis slov a přesnost výslovnosti. Obě tyto dovednosti ke správnému užití jazyka patří. Děti však mé dilema vyřešily snadno, protože se samy ptaly, když si nebyly jisté zápisem a já jsem jim pak požadovaná slova psala na tabuli a vyslovovala nahlas. Snažila jsem se žáky povzbudit k tomu, aby používali slova, která se naučili při předchozích činnostech a tedy ví, jak



je zapsat a hlavně, jak je správně vyslovit. Závěrečné hlasité čtení si děti užívaly a odměnou jim byla pochvalná gesta a potlesk spolužáků.

Myslím si, že tato metoda je vhodná pro rozvoj komunikativní kompetence ve výuce angličtiny, protože činnost vytváření básně je silně motivující a žáci při ní zjišťují, kolik zajímavých slov už k danému tématu dokáží přiřadit. Sestavení takové básně mohou zvládnout žáci na různých úrovních, vždy použijí takovou slovní zásobu, kterou ovládají.

Dílčí cíl upevnění slovní zásoby byl v průběhu činnosti naplňován. Pro příště se budu snažit navrhnout aktivity, které by mohly navazovat anebo dále pracovat se vzniklou básní.

Teprve při závěrečné reflexi mě napadlo, že by žáci mohli k básni připojit ilustraci. To však jen v případě dostatku času. Rozhodně však je důležité nechat žáky číst nahlas, tedy znovu vyslovit a slyšet užitá slova, a tak si je trvale uchovat v paměti.

### Lochneska je tady! – Nessie Is Here!

- U této aktivity jsem využila metodu, která se nazývá I.N.S.E.R.T., upravila jsem ji pro potřebu vyučování ve 3. ročníku tak, aby žáci mohli pracovat s konkrétním textem. Narozdíl od modelu této metody jsem nezachovala charakteristické značky a obvyklý průběh, přesto jsem zachovala původní myšlenku, a tou je práce s porozuměním textu. Využila jsem i metodu párového sdílení, která dětem umožnila diskutovat se sousedem a společně se dobrat k významům jednotlivých vět v textu. Doporučuji zařadit tuto aktivitu do fáze uvědomění si významu a reflexe. Samozřejmě lze použít jakýkoli jiný vhodně upravený text.
- Dílčím cílem rozvoje komunikativní kompetence je budování sebevědomého užití jazyka v rámci tématu, které je žákům blízké.
- Potřebujeme pracovní list pro každého, psací potřebu, pastelky.
- Instrukce:

Při našem putování jsme dorazili až ke skotskému jezeru Loch Ness. Přečtěte si povídání o Lochneské příšere a vypište si celé věty, kterým rozumíte. (...) Společně se sousedem zhodnoťte, čemu dobře rozumíte a co bude třeba přeložit s pomocí slovníku. Nyní si každý vypište 3 – 6 slov nebo slovních spojení, která jsou pro vás nová. (...) Rozhodněte, která z možností v popisu příšery je správná a pokuste se podle tohoto popisu příšeru nakreslit.

Instructions:

We are at the Loch Ness lake in Scotland. Read the text about the Loch Ness Monster and write down only the sentence you understand. (...) Talk to your classmate to discover what do you understand and what you need to look up. Now write down 3 – 6 new words or phrases. (...) Decide which word is the right one and try to draw the monster according to the description.

➤ Průběh aktivity a její reflexe:

S žáky 3. ročníku putujeme po celém anglicky mluvícím světě a objevujeme jeho krásy a zajímavosti (zatím jen pomocí obrázků, map, příběhů, písní). Jedním ze zajímavých míst je i jezero Loch Ness ve Skotsku. Žáci jsou zvědaví a zajímá je odhalování různých tajemství. Téma lochneské příšery je opravdu zaujalo.

Tato aktivita byla pro děti velmi přínosná nejen tím, že zjistily, kolika větám rozumí bez toho, aniž by je rozkládaly na izolovaná slova, byla užitečná i pro mě jako učitele. Já jsem zjistila, jaké jsou mezi dětmi individuální rozdíly a jak mám postupovat příště. Napadlo mě, že bych mohla sestavit dvě varianty obtížnosti téhož textu.

Na závěr jsme si procházeli výsledné výtvary (*ukázky – viz příloha 2*). Sledovali jsme, jak se příšery vyvedly ostatním spolužákům a kdo se nejvíce držel zadaných instrukcí.

U této aktivity oceňuji, že v první fázi se nejedná o hledání správné odpovědi, jde o individuální znalosti slovní zásoby a více či méně rozvinuté dovednosti chápat význam textu jako celku. Každý sám zjistil, kam jeho dovednosti sahají a tím se naplnil dílčí cíl uvědomování si svých kvalit. Takové poznání je pro každého studenta důležité, aby si uvědomil, že je stále co zlepšovat. A právě tyto důvody mě vedly k rozhodnutí, že tato metoda může být s úspěchem aplikována do hodin angličtiny.



## Kamarádi si povídají. – Friends Talk.

- Zde jsem opět použila metodu I.N.S.E.R.T. pro práci s porozuměním textu. Metodu jsem využila již podruhé, opět jsem nahradila charakteristické značky, tentokrát podtržením. Podle složitosti textu je možno zařadit je do různých skupin podle pokročilosti. Já jsem pracovala s tímto konkrétním textem opět se žáky 3. ročníku. Doporučuji zařadit do fáze uvědomění si významu.
- Díličmi cíli rozvoje komunikativní kompetence jsou budování sebevědomého užití jazyka při práci s textem, a protože se jedná o rozhovor, rozvíjí se také dovednost pohotovité reakce.
- Potřebujeme pracovní list pro každého a psací potřebu.
- Instrukce:

Každý sám si přečte rozhovor dvou kamarádů. Podtrhněte slova, fráze, i celé věty, kterým rozumíte. (...) Rozhovor si společně přečteme, jak by si kamarádi skutečně povídali. (...) Některé části rozhovoru zkusíme změnit podle vlastního nápadu. Na závěr si ve dvojicích takové rozhovory sepíšeme a přečteme.

Instructions:

Read the dialog between two friends, each of you. Underline words, phrases or sentence you understand. (...) Read the dialog aloud (volunteers first) as real persons. (...) Change parts of the dialog according to your own idea. Write down such dialog with your classmate and read aloud.

- Průběh aktivity a její reflexe:

V první individuální fázi mají děti možnost si uvědomit, kterým slovům, frázím nebo dokonce celým větám rozumějí. Zvolila jsem formu podtrhávání (*ukázky – viz příloha 3*). Následující čtení a doplňování vlastními nápady pomáhá rozvíjet způsoby reakcí na jednoduchá sdělení. Žáci dostanou možnost ne jen mechanicky opakovat již napsané, ale vytvořit obměnu s pomocí kostry, což je jednodušší než sestavení zcela nového rozhovoru, ale velmi účinné jako motivace. Zde se mohou projevit individuální rozdíly aniž by se zvláště vyzdvihovaly. Možnost dramatizovat rozhovor je dobrou příležitostí také pro nácvik výslovnosti celých větných struktur.

Pro příště si kladu za cíl zkusit práci s charakteristickými značkami, když už metoda není pro děti zcela nová.

### Koníčky. – Hobbies.

- U této aktivity jsem propojila dvě z metod KM – brainstorming a tvoření kategorií. Jsou to metody vhodné pro aktivaci žáků ve fázi evokace a následného uvědomování si významu i reflexe. Tato činnost se uskutečnila se žáky 5. ročníku.
- Dílčími cíli rozvoje komunikativní kompetence jsou rozšiřování slovní zásoby pomocí autentických materiálů a dovednost pohotově reagovat na otázku.
- Potřebujeme velký arch papíru (doporučuji balicí), barevné fixy.
- Instrukce:

Ted' společně budeme zapisovat na připravený papír vše, co bychom mohli dělat ve volném čase, co by mohl být naš koníček. Pište kamkoli na plochu papíru a použijte zatím jen černou barvu. (...) Nyní budeme jednotlivé aktivity kroužkovat vždy barevným fixem podle toho, ve kterém ročním období můžeme aktivitu provozovat. (zelená – jaro, červená – léto, oranžová – podzim, modrá – zima) (...) Zkus mi říct co děláš v zimě,...atd.

Instructions:

Now we will write down everything what we do in our free time as a hobby. Write anywhere on the paper ready for us and use the black coloured pen. (...) Now we will circle the activities according to seasons in which we may do these activities. (green – spring, red – summer, orange – autumn, blue – winter) (...) Tell me what do you do in winter,...etc.

- Průběh aktivity a její reflexe: *(ukázky práce – viz příloha 4)*

Spojením brainstormingu a následného třídění informací na základě stanovených kategorií vznikl jakýsi přehled aktivit, které mohu vykonávat ve volném čase. Já jsem využila tento přehled k následnému tvoření otázek a odpovědí. Položila jsem první otázku jako příklad (Co děláš v zimě? What do you do in winter?), jedno z dětí na ni odpovědělo a pokračovalo dál. V průběhu mě napadlo, že by děti mohly vytvořit také menší skupiny a tak by bylo zapojeno mluvením více z nich současně. Je možno klást i jiné otázky a zjišťovat

například, která z činností je nejoblíbenější, kterou činnost má rád kamarád, která není zábavná, atd.

Dílčí cíle stanovené pro tuto aktivitu byly splněny, děti se novými frázemi a slovy obohacovaly navzájem. Ve fázi kladení otázek a formování odpovědí na ně se pak aktivizovala potřeba sdělit informace z vlastního reálného života svým kamarádům. Tvoření materiálu fungovalo jako motivační prvek.

Předpokládám, že by bylo velmi přínosné, kdyby tato aktivita mohla proběhnout ve skupině s rodilými mluvčími, nejlépe stejného věku. Avšak zatím mě nenapadá, jak tuto situaci realizovat.

Z hlediska použití metod KM, brainstorming je metoda, která pro prostředí výuky angličtiny nepotřebuje žádnou úpravu, je přirozeně využitelná. A co se týče tvoření kategorií, jde o strategii, kterou žáci využívají často, proto si nemyslím, že by zde mohl vzniknout nějaký problém.

### Dopis kamarádovi. – Penfriend.

- Základ této aktivity nevychází ze známých metod patřících je KM, jedná se o vlastní invenci korespondující s Komunikativním přístupem. Samozřejmě, že idea zahraničního „dopisového kamaráda“ je již dlouho známá, ale z vlastní zkušenosti vím, jak je obtížné získat důvěryhodný kontakt.
- Dílčím cílem rozvoje komunikativní kompetence je navázání cizojazyčného písemného kontaktu s vrstevníkem.
- Potřebujeme dopisní papír, obálku, známku, psací potřeby, popř. pastelky.
- Instrukce:

Nejdříve si zopakujeme, co všechno umíme říct o sobě. Zkuste se představit nejdříve kamarádovi, který sedí vedle. (...) Teď zkusíme dát dohromady, co všechno už umíme říct, když se představujeme, a vypíšeme si věty na tabuli. (...) Co říkáte nápadu vaší spolužačky, že bychom napsali jednomu z dětí, které naše škola adoptovala na dálku. Zkuste sepsat krátký dopis, ve kterém se představíte, můžete využít informací, které jsme si zapsali



před chvílí na tabuli. (...) Pokuste se namalovat vlastní podobiznu a připojte ji k dopisu. (...) Zapišeme adresu a dopis odešleme.

Instructions:

First we repeat what we can tell about ourselves. Try to introduce yourself to your classmate sitting next to you. (...) Now we will tell and write down on the board everything what we know about ourselves. (...) What about your mate's idea to write one of the children adopted by our school. Try to use the phrases and sentences from the board to write a letter about yourself. (...) Try to draw your portrait. (...) Now write the address and the letter is prepared.

- Průběh aktivity a její reflexe: *(ukázky prací – viz příloha 5)*

Při této činnosti, která proběhla ve 3. ročníku jsem zaznamenala obrovský zájem dětí o psaní dopisu vrstevníkovi z jiné části světa, o kterém se mohou dozvědět spoustu zajímavých informací.

Využila jsem faktu, že škola podporuje přes program adopce na dálku tři děti z různých částí světa (2 jsou z Afriky, 1 z Indie). Nabídla jsem žákům, aby si vybrali jedno z dětí a společně jsme si říkali, co by měl první dopis obsahovat. Děti si pak nadepsaly adresu a škola dopisy odeslala. Nyní čekáme na odpovědi a v korespondenci budeme pokračovat. Navázat kontakt s vrstevníkem, se kterým si ovšem nemůžu psát česky je zcela nová situace pro žáky v mé skupině. Výhodou těchto kontaktů by mohl být fakt, že nikdo z dětí neužívá angličtinu jako mateřský jazyk. Angličtina se zde stává jazykem komunikačním.

### Mé jméno. – My Name.

- Nápad pro uskutečnění této aktivity mi poskytlo pozorování modelové hodiny mé spolužačky během souvislé pedagogické praxe. Tuto aktivitu je vhodné použít jako začátek při seznamování v nově utvořené skupině žáků, kteří již užívají dovednosti psaní v cizím jazyce, ale i ve skupině, která se zná.
- Dílčím cílem rozvoje komunikativní kompetence je aktivizace osvojené slovní zásoby a vyhledávání nových slov pomocí slovníku.
- Potřebujeme list papíru libovolného formátu, psací potřeby, pastelky, slovník.
- Instrukce:

Napište své křestní jméno svisle (ukázka na tabuli). Ke každému písmenu dopište slovo, jehož počátečním písmenem je jedno z písmen vašeho jména. Volte zajímavá slova, která vás charakterizují. Může vám pomoci i slovník.

Instructions:

Write your name vertically as I do (on the blackboard). Think of words beginning with the same letter as the letters of your name and write them down. Choose unusual words which are connected with you. The dictionary can help you.

- Průběh aktivity a její reflexe: (ukázky – viz příloha 6)

Výsledný produkt mohou žáci přečíst jako báseň, mohou jej ilustrovat, uspořádat výstavu prací. Žáci 3. i 5. třídy se do této činnosti ponořili a byli hrdí na vzniklé charakteristiky jejich jmen. Při činnosti plnili stanovené dílčí cíle a výsledné práce dokládají mé tvrzení.

Naplno se zde projevil také fakt, že žáci, kterým dělá problémy mluvení z důvodu ostýchavosti se projevovat nahlas před ostatními členy skupiny, se s radostí pustili do práce a výsledky podpořily jejich sebevědomí na úrovni cizího jazyka.

### Průzkum ve třídě. – Class Survey.

- Tuto aktivitu jsem získala z učebnicového zdroje <sup>55</sup> (viz příloha 7). V metodických poznámkách bylo uvedeno, že mini-projekt průzkumu je vhodný pro aktivaci komunikačních dovedností žáků. Žáci pracují samostatně, doporučuji věnovat této činnosti dostatek času. Aktivita plně odpovídá cílům Komunikativního přístupu.
- Dílčím cílem rozvoje komunikativní kompetence je sebevědomé užití jazyka (kladení otázek) a vhodná reakce na tyto otázky.
- Potřebujeme zápisník, velký formát kartonu na zpracování grafu, psací potřeby, pastelky.
- Instrukce:

Dnes bude vaším úkolem provést třídní průzkum. Určitě se dozvíte mnoho zajímavých informací o svých spolužácích. Vyberte si ze seznamu otázek

---

<sup>55</sup> Ashworth, J. – Clark, J. Stepping stones 3. Activity book. 1990. s. 85.



jednu anebo vytvořte svou vlastní otázku (abyste se ujistili, že je správně formulována, ověřte si její správnost u dvou kamarádů a pak ji doneste ke kontrole mi). Poté položte otázku všem svým spolužákům a zapište si odpověď. Nakonec sestavte prezentaci (graf).

Instructions:

We will do a class survey, today. You will discover many interesting things about your classmates, certainly. Choose a question from the list or make up an interesting question you want to ask your classmates (to be sure it is correctly formulated, ask two of your mates and then bring it to me to have a look). Then ask everybody in the classroom the question. Make notes. Finally, make a presentation (graph, diagram).

➤ Průběh aktivity a její reflexe:

Velkým pozitivem této činnosti je, že se jedná o získávání skutečných informací o svých spolužácích ve skupině. Výsledky je možno prezentovat například ve školním časopise.

Je nutné věnovat aktivitě dostatek času tak, aby mohly proběhnout všechny kroky a činnost měla smysl.

V průběhu výzkumu nastal ve třídě velký zmatek, proto by bylo možná lepší vytvořit dvojice, popřípadě trojice, které pokládají stejnou otázku. Ale na druhou stranu pak může dojít k situaci, kdy se někteří žáci nebudou tolik snažit pracovat. To je potřeba vyzkoušet příště.

Tento třídní výzkum hodnotili žáci jako aktivitu, kde nikdo nezůstal stranou a to oceňuji i já, neboť v krátké časové jednotce se aktivně zapojili všichni žáci mnohokrát. Jediným problémem zůstává potřeba žáků používat mateřský jazyk. Mým úkolem pro příště je zajistit, aby děti samy chtěly používat angličtinu a nepřecházet do mateřského jazyka.

### Planeta čísel. – Number Planet.

- Tato aktivita je invencí autorky Sheelagh Deller <sup>56</sup>, která se zabývá využitím rolového hraní (orig. role play) v hodinách cizího jazyka. Téma hraní rolí

---

<sup>56</sup> ENGLISH TEACHING professional. Role plays. Issue 26 January 2003, s. 23.

je jednou z oblastí, kterým Komunikativní přístup věnuje mnoho pozornosti. Tuto aktivitu můžeme zařadit do kterékoli části hodiny.

- Dílním cílem rozvoje komunikativní kompetence je budování sebevědomí v užívání jazyka se zaměřením na rozvoj intonace.
- Tato aktivita nevyžaduje žádné pomůcky.
- Instrukce:

Představte si, ocitli jsme se na planetě čísel, kde obyvatelé používají jen čísel k tomu, aby se dorozuměli. My si nacvičíme setkání dvou číselanů tak, abychom mohli jet na výlet. Rozdělte se do dvojic a zkuste jen pomocí čísel (0 – 50, 0 – 100) se pozdravit jako přátelé, vést hádku, udobřit se a rozloučit se.

Instructions:

Imagine! We are on the Planet of Numbers, where people speak only in numbers. We try to train such conversation to be able to go for a trip. Make Paris and use only numbers to greet your friend, have an argument, make friends again and say goodbye.

- Průběh aktivity a její reflexe:

Účastníci jsou povzbuzováni možnostmi předat množství informací s velmi omezenou slovní zásobou pouze pomocí intonace.

Před začátkem aktivity doporučuji předvést malou demonstraci. Obsah dialogů můžete obměňovat.

Žáci ve všech skupinách se postupně vžili do svých rolí a vedli velmi náročné dialogy a užívali při tom velice názornou intonaci doplněnou sérií gest.

Intonace v jazyku je nedílnou součástí komunikace, často je rozhodující při pochopení předávané zprávy, rozhoduje o smyslu, který slova samotná předat nemohou. Žáci si touto formou osvojují dovednost sebevědomého předávání svých myšlenek ostatním, a tak naplňují dílní cíl stanovený pro tuto aktivitu.

### Tajemná krabička. – A Secret Box.

- Zdroj inspirace pro tuto aktivitu jsem našla v hodině své spolužačky z Pedagogické fakulty. Naplňuje mou představu o komunikativně zaměřené aktivitě, odpovídá principům Komunikativního přístupu. Tuto aktivitu je vhodné zařadit kdykoliv v průběhu hodiny.

- Dílčím cílem rozvoje komunikativní kompetence je odpovídající reakce na otázku.
- Potřebujeme malou krabičku a nějakou malou věc, kterou ukryjeme dovnitř krabičky.
- Instrukce:

Posadíme se do kruhu. Podívejte se, držím v ruce krabičku. Řekněte mi postupně, co je uvnitř? Můžete si ji na chvíli podržet v ruce, ale neotvírejte. Hádejte, co by uvnitř mohlo být.

Instructions:

Make a circle and sit down. Look. It's a box. Try to think and tell me – what's in the box? You can hold the box for a while but do not open it. Guess what is inside. (As you are telling the instruction it is good to accompany it with gestures.)

- Průběh aktivity a její reflexe:

Tato aktivita probíhá opakovaně v 1. i ve 3. ročníku. Zjistila jsem, že je výhodné neříkat svůj tip na začátku, ale lépe v momentu, kdy už všechny děti mluvily. Doporučuji povzbudit děti k odpovědi, ale nenutit je, když právě neví. Často se ostýchají před spolužáky. Řešením je, že vyzveme dalšího spolužáka k odpovědi a ke konci se vrátíme a zeptáme ještě jednou. Ve většině případů tento způsob funguje.

Aktivita využívá jedinou otázku: Co je v krabičce? (What's in the box?), jako první ji položí učitel, ale poté předá slovo dětem, aby vždy kladly tuto otázku tomu, komu předávají krabičku. Podle mého názoru se jedná o smysluplné opakování stejné struktury a přispívá k přechodu do dlouhodobé paměti.

Protože se jedná o aktivitu velmi jednoduchou na pochopení instrukcím a užívaná slovní zásoba je individuální, tato činnost povzbuzuje děti k mluvení, aktivuje slovní zásobu a buduje také sebevědomý projev.



## Tajná zpráva. – A Secret Message.

- Jedná se o krátkou aktivitu jednoduchou pro vysvětlení, mým zdrojem je kniha Drama.<sup>57</sup> Je vhodná pro zařazení do hodin na všech znalostních úrovních a ideálně ji lze použít v závěru hodiny s cílem opakování.
- Dílčím cílem rozvoje komunikativní kompetence je aktivizace slovní zásoby.
- Potřebujeme pouze zvážit obsah tajné zprávy.
- Instrukce:

Posaďte se do řady. Poslednímu v řadě sdělím tajnou zprávu. Vaším úkolem bude předávat tuto zprávu až dojde k prvnímu v řadě. Buďte v naprostém tichu. Nikdo jiný než váš soused nesmí slyšet, co říkáte. Nepodvádějte!

Takže nejdříve dobře poslouchajte zprávu (váš soused ji smí říct pouze jednou) a potom ji předejte tomu, kdo sedí před vámi. Jsem zvědavá, co se dozvím od prvního v řadě.

Instructions:

Sit down in a line. I will tell a message to the last person in a row. Her/his task is to pass on the message. You have to be as still as possible. Nobody else than your mate sitting right next to you can hear the message. Please, do not cheat!

So, first listen to the message you are getting (your mate can repeat it only once!) and then tell it to the mate sitting right in front of you. I am curious what the first one in row will tell us, finally.

- Průběh aktivity a její reflexe:

Výhodou této aktivity je, že ji děti pravděpodobně znají jako tichou poštu. Obměnou mohou být dvě soutěžící družstva.

V průběhu činnosti si děti procvičují výslovnost a receptivní dovednost naslouchání. Cílem je aktivizace slovní zásoby, ale my se nemusíme zaměřovat pouze na izolovaná slova, můžeme si předávat i celé věty, což je ovšem obtížnější.

---

<sup>57</sup> Wessels, Ch.: Drama. Oxford. s. 51.

Ověřila jsem vhodnost ve všech třech ročnících (1., 3., 5.) a zjistila jsem, že čím byly děti mladší, tím byl pro ně větší problém předávat zprávu skutečně tajně. Ale při několikerém opakování si dovednost osvojili i ti nejmladší.

Několikrát jsem ověřila, že k aktivizaci slovní zásoby došlo, pokud někteří nerozuměli zprávě, vždy na konci jsme si význam objasnili.

## 6.5. Výsledky a závěry výzkumné části

Proces, zahrnující plánování, jednání, pozorování a reflektování činností vedoucích k rozvoji komunikativní kompetence ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ, kterým jsem prošla v rámci akčního výzkumu, je třeba opakovat znovu, protože jeho cílem je soustavné sebehodnocení a zlepšování vlastní výukové praxe. Jen tím, že si opakovaně budu stanovovat další cíle vyplývající z předchozích zjištění, se mohu jako učitel, přesněji řečeno učitel cizího jazyka, dále profesionálně vyvíjet. Je nutné vytrvat a dále hledat nové zdroje informací a inspirace vedoucí k hlubšímu pochopení významu aktuální reformních snah.

Mým cílem v souvislosti s rozvojem komunikativní kompetence bylo sestavení přehledu dílčích složek, jejichž naplňováním směřuji k obecným cílům vyjádřeným v RVP ZV pro rozvoj komunikativní kompetence. Nebylo zdaleka tak jednoduché nalézt dílčí cíle komunikativní kompetence oproti mé původní domněnce. Nicméně jsem považovala za důležité tento přehled vytvořit rozpracováním obecných výstupních požadavků komunikační kompetence pro 1. stupeň základní školy, protože nyní se mohu v kratších intervalech ujišťovat, jak rozvoj u mých žáků postupuje. Dílčí cíle jsou jednodušeji uchopitelné a pomáhají mi při hledání a vytváření konkrétních aktivit.

Pro akční výzkum jsem si vybrala a vytvořila 10 aktivit, které využívají metod KM nebo odpovídaly charakteristikám Komunikativního přístupu a plnily dílčí cíle stanovené pro rozvoj komunikativní kompetence. Z pozorování v hodinách a analýzy prací jsem dospěla k závěru, že je velmi vhodné zařazovat aktivity tohoto charakteru do výuky, neboť se zvyšuje motivace všech žáků. Zároveň se zvyšuje úroveň komunikativních dovedností, a to spoluprací žáků a charakterem činností zaměřených na reálné užití jazyka. V neposlední řadě slouží zvolené činnosti k aktivizaci žáků, k přirozenému vstřebávání gramatických struktur a k sebevědomému užití jazyka.

Výzkum mi také ukázal, že není vhodné vést hodiny jen na této bázi, tedy pouze rozvoje komunikace, je nutné se zaměřovat i na určitou formu mechanického nácviku výslovnosti nebo systematického opakování a rozšiřování slovní zásoby. Z tohoto zjištění pro mě vyplývá další cíl, kterým je snaha propojit tyto dva aspekty a vytvořit harmonický celek.



V závěru výzkumné části jsem si v souladu s akčním výzkumem stanovila pro vlastní rozvoj tyto klíčové body:

- Rozpracovat metodiku využití písní ve výuce.
- Zaměřit se více na potenciál aktivit napodobujících skutečnost, tzv. hraní rolí.
- Propracovat metodiku pro rozvoj chápání instrukcí a běžně užívaného jazyka, tzv. Classroom English.
- Zaměřit se na způsob využití konkrétních gramatických struktur ve výuce.
- Využívat v hodinách více autentických materiálů – sestavit si repertoár materiálů.
- Promyslet možnosti využití výukových programů na PC.
- Promyslet možnosti využívání projektů k integraci všech potřebných složek rozvoje komunikativních dovedností v angličtině.
- Usilovat o možnost setkání dětí s rodilým mluvčím.
- Promyslet strategie práce s chybou.
- Uvažovat nad pravidly množství užívání angličtiny v hodinách anglického jazyka.

## 7. Závěr diplomové práce

Závěrem této diplomové práce bych chtěla zdůraznit, že téma rozvoje komunikativní kompetence ve výuce anglického jazyka na 1. stupni základní školy pro mě představuje neuzavřenou kapitolu výzkumu, který mě inspiroval pro další následnou činnost v rámci tohoto tématu.

Mou snahou bylo přispět výsledky akčního výzkumu k hlubšímu poznání konceptu klíčových kompetencí, který dominuje pojetí moderního vzdělávání a zároveň představuje cíl vzdělávání pro 21. století v rámci Evropské unie.

České základní školy se musí vyrovnat s problémem účinného zařazení nově sestavených Školních vzdělávacích programů, užívajících zvolených metod a strategií do reality každodenní výuky tak, aby byl výrazně oslaben vliv dosavadních vzdělávacích programů. Školy by měly nastavit takové podmínky, které umožní ŠVP skutečně fungovat. K tomuto cíli je třeba dále systematicky vzdělávat učitele i ostatní pedagogické pracovníky a snažit se srozumitelně objasňovat základní cíle probíhající školské reformy široké veřejnosti.

## 8. Seznam použité a prostudované literatury a elektronických zdrojů

### monografie a sborníky

- ❖ **Belz, H. – Siegriest, M.** *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha : Portál, 2001.
- ❖ **Eurydice.** *Výuka cizích jazyků na školách v Evropě*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2003.
- ❖ **Eurydice.** *Průzkum 5 – Klíčové kompetence*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2003.
- ❖ **Ježková, V. – Walterová, E.** *Vzdělávání v zemích Evropské unie*. Praha : PedF UK – Centrum evropských studií, 1997. ISBN 80-86039-19-6.
- ❖ **Gavora, P.** *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- ❖ **Greger, D. – Ježková, V. (ed.).** *Školní vzdělávání – zahraniční trendy a inspirace*. Praha : Nakladatelství Karolinum, 2007. ISBN 80-246-1313-1.
- ❖ **Kleňhová, M. – Palečková, J. – Pikálková, S.** *České školství v mezinárodním srovnání*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2003. ISBN 80-211-0457-0.
- ❖ **Kolektiv autorů.** *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.
- ❖ **Kolektiv autorů.** *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0404-4.

- ❖ **Maňák, J. – (ed.) Švec, V.** *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
  
- ❖ **MŠMT ČR.** *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
  
- ❖ **Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, J.** *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
  
- ❖ **Rýdl, K.** *Pohledy na dánské školství aneb putování pedagogickým rájem*. Praha, 1993.
  
- ❖ **Spilková, V. a kol.** *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.
  
- ❖ **Steelová, J. L. – Meredith, K. S. – Temple, Ch. – Walter, S.** *Co je kritické myšlení (vymezení pojmu a rámce E – U – R)* adaptováno : Hana Košťálová, Nina Rutová, Irena Věříšová. Praha : o.s. Kritické myšlení, 2007.
  
- ❖ **Steelová, J. L. – Meredith, K. S. – Temple, Ch. – Walter, S.** *Rozvíjíme kritické myšlení*. adaptováno : Hana Košťálová, Nina Rutová, Irena Věříšová. Praha : o.s. Kritické myšlení, 2007.
  
- ❖ **Steelová, J. L. – Meredith, K. S. – Temple, Ch. – Walter, S.** *Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*. adaptováno : Hana Košťálová, Nina Rutová, Irena Věříšová. Praha : o.s. Kritické myšlení, 2007.
  
- ❖ **Výzkumný ústav pedagogický v Praze.** *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, 2005.

#### cizojazyčná literatura

- ❖ **Ashworth, J. – Clark, J.** *Stepping stones 3. Activity book*. GB : Longman, 1990.
- ❖ **Balle, T. – Balle-Petersen, M. (ed.).** *The Danish Friskole – a segment of the Grundtvigian-Kold school tradition*. Faaborg: The Danish Friskole Association and authors, 1995. ISBN 87-87790-25-4.
- ❖ **Eurydice.** *Foreign Language Teaching in Schools in Europe*. Eurydice, 2001. ISBN 2-87116-311-1.
- ❖ **Halliwell, S.** *Teaching English in the Primary Classroom*. GB : Longman, 1994.
- ❖ **The Ministry of Education.** *Facts and figures 2005. Education Indicators*. Denmark. 2005.
- ❖ **Wessels, Ch.** *Drama*. Oxford, 1987.
- ❖ **ENGLISH TEACHING professional.** *Role plays*. Issue 26 January 2003. s. 26.

#### články

- ❖ **Kol. autorů.** Co jsou to ty klíčové kompetence. *Učitelský zpravodaj*, 2007, č. 4, s. 8.
- ❖ **Hučinová, L.** Klíčové kompetence – nová výzva ve vzdělávání. *Učitelské listy*, 2004, č. 5, s. 4. ISSN1210-6313.

#### internetové zdroje

- ❖ **Kropáčová, J. – Kropáč, J.** *Dovednosti osvojované ve výuce cizích jazyků a dějepisu jako cíl vzdělávacích programů pro základní školy*. e-Pedagogium [online], 2002, roč. 2, č. 3. [cit. 2007-2-7].



Dostupné na www: <<http://epedagog.upol.cz/eped3.2002/clanek04.htm>>. ISSN 1213-7499.

- ❖ **Kritické myšlení o.s.** [online]. 2001 [cit. 2008-01-20]. Dostupný na www: <[http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme\\_detaily.php](http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme_detaily.php)>.
- ❖ **Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení** [online]. 2006 [cit. 2008-02-20]. Dostupné na <<http://www.rvp.cz/soubor/01140.pdf>>.
- ❖ **Filová, H. (ed.).** *Konstruktivismus osou výuky* [online]. 2006 [cit. 2008-03-05]. Dostupné na <[http://is.muni.cz/el/1441/jaro2006/ZS1BP\\_SEVV/Ep.Konstruktivismus.txt?fakulta=1441;obdobi=3203;kod=ZS1BP\\_SEVV](http://is.muni.cz/el/1441/jaro2006/ZS1BP_SEVV/Ep.Konstruktivismus.txt?fakulta=1441;obdobi=3203;kod=ZS1BP_SEVV)>.

## 9. Přílohy

Následují přílohy předkládající autentické výstupy žáků a inspirativní materiál.  
Všechny přiložené materiály jsou zmiňovány v předešlých kapitolách.

PŘÍLOHA 1 –  
ukázka prací žáků 3. ročníku k aktivitě „Básníci.“

a car

blue, fast

look, relax, light

It's my favourite toy. Dad.

~~My horse~~ a dog

GVd 2ouckova

pink happy fast

jump, think, sit down

My favourite animal is dog.





## PŘÍLOHA 2 –

ukázka prací žáků 3. ročníku k aktivitě „Lochnesska je tady!“

JACKIE

Nessie is here!!!!

Do you know the Loch Ness Monster?

It lives in a lake in Scotland.

It is big.

It has got a round (body.)

It has got a long (neck.)

It has got a small (head.)

It has got small sharp (teeth) and small grey (eyes.)

It has got (flippers)

Look at the photograph.



Write sentences you understand:

It is big. Look at the photograph. It lives in a lake in Scotland.

Do you know the Loch Ness Monster? It has got flippers.

new vocabulary:

body = tělo

teeth = zuby

neck = krk

round = kulatý

sharp = ostrý

photograph = fotka

Do you know the Loch Ness Monster/Animal?

It lives in a lake/cake in Scotland/England.

It is big/small.

It has got a square/round body.

It has got a long/short neck.

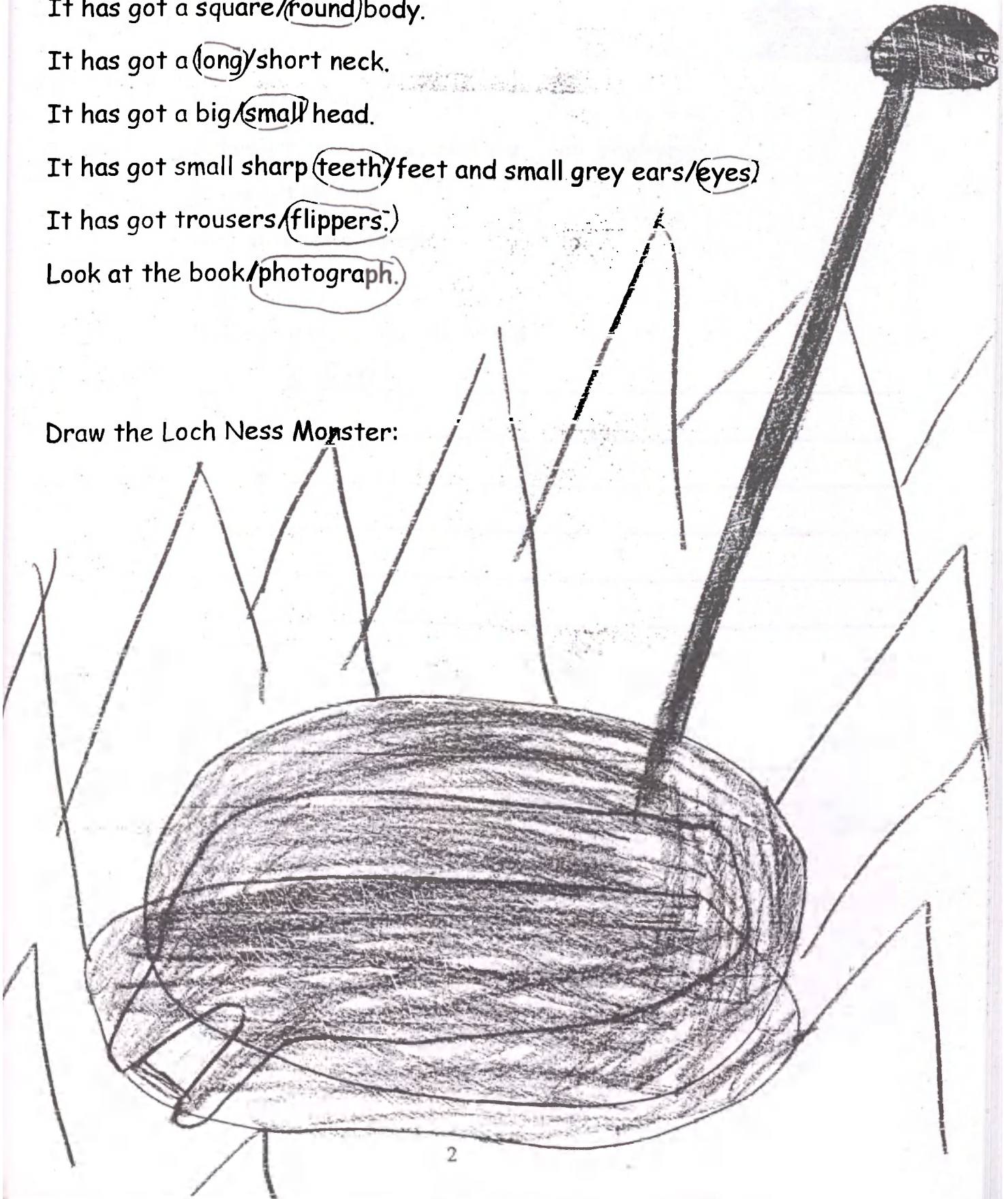
It has got a big/small head.

It has got small sharp teeth/feet and small grey ears/eyes

It has got trousers/flippers.)

Look at the book/photograph.

Draw the Loch Ness Monster:





Jakub Hant

Nessie is here!!!!

Do you know the Loch Ness Monster?

It lives in a lake in Scotland.

It is big.

It has got a round body.

It has got a long neck.

It has got a small head.

It has got small sharp teeth and small grey eyes.

It has got flippers.

Look at the photograph.



Write sentences you understand:

It is big.

new vocabulary:

It has got	←	→	ten má
eyes	←	→	<del>peau</del> Alho oči
sharp	←	→	ostrý

8

Do you know the Loch Ness Monster/Animal?

It lives in a lake/cake in Scotland/England.

It is big/small.

It has got a square/round body.

It has got a long/short neck.

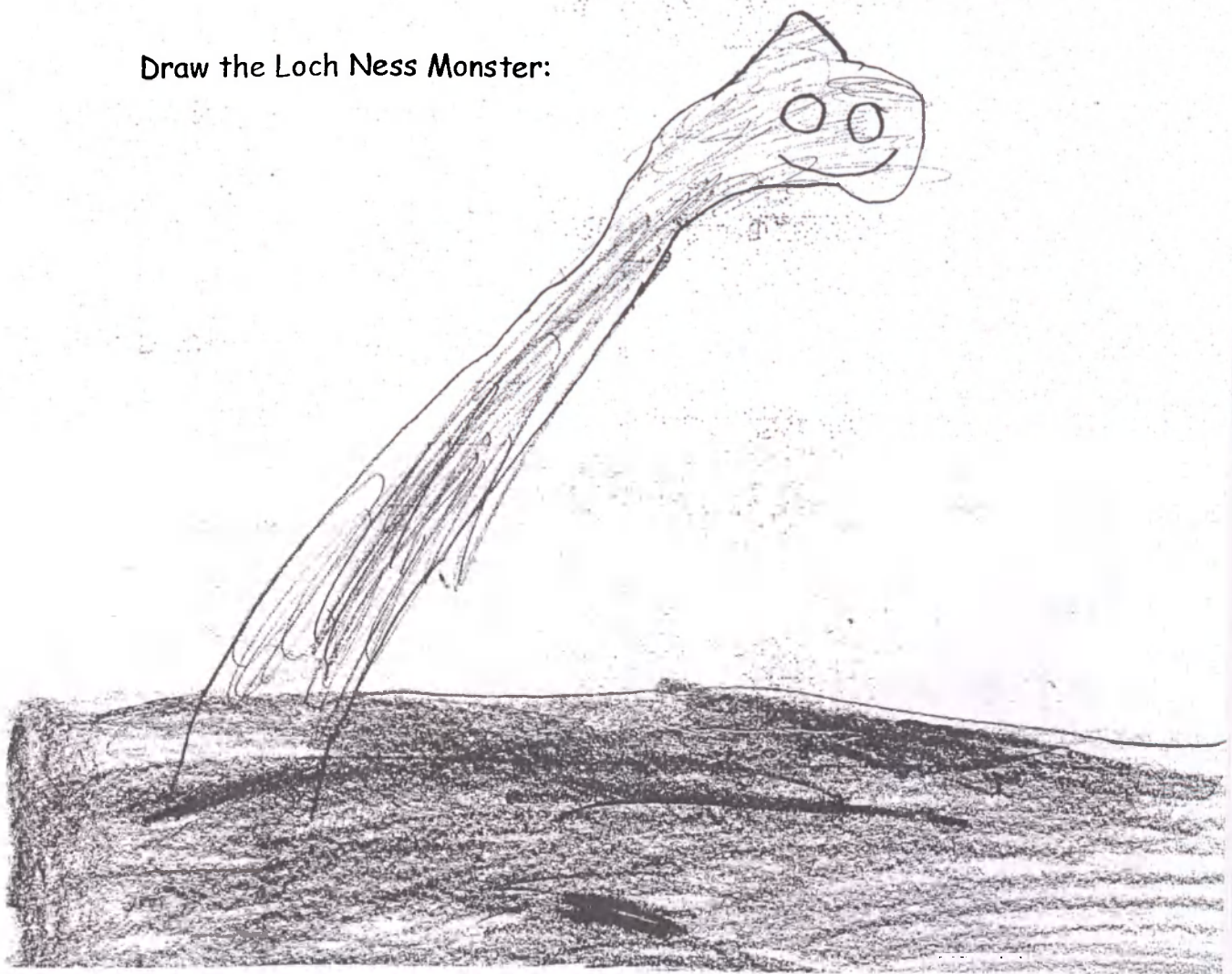
It has got a big/small head.

It has got small sharp teeth/feet and small grey ears/eyes.

It has got trousers/flippers.

Look at the book/photograph

Draw the Loch Ness Monster:







UNDERLINE - WHAT DO YOU UNDERSTAND/KNOW?

Mick: Hello!

Lex: Hello! How are you?

Mick: Fine. And you?

Lex: O.K. Merry Christmas and a Happy New Year!

Mick: Thanks. You too.

Lex: Do you have a Christmas tree?

Mick: Yes and decorations.

Lex: My favourite present is a car.

Mick: My favourite present is a book.

Lex: I like Father Christmas.

Mick: I like Christmas carols.

Lex: Bye!

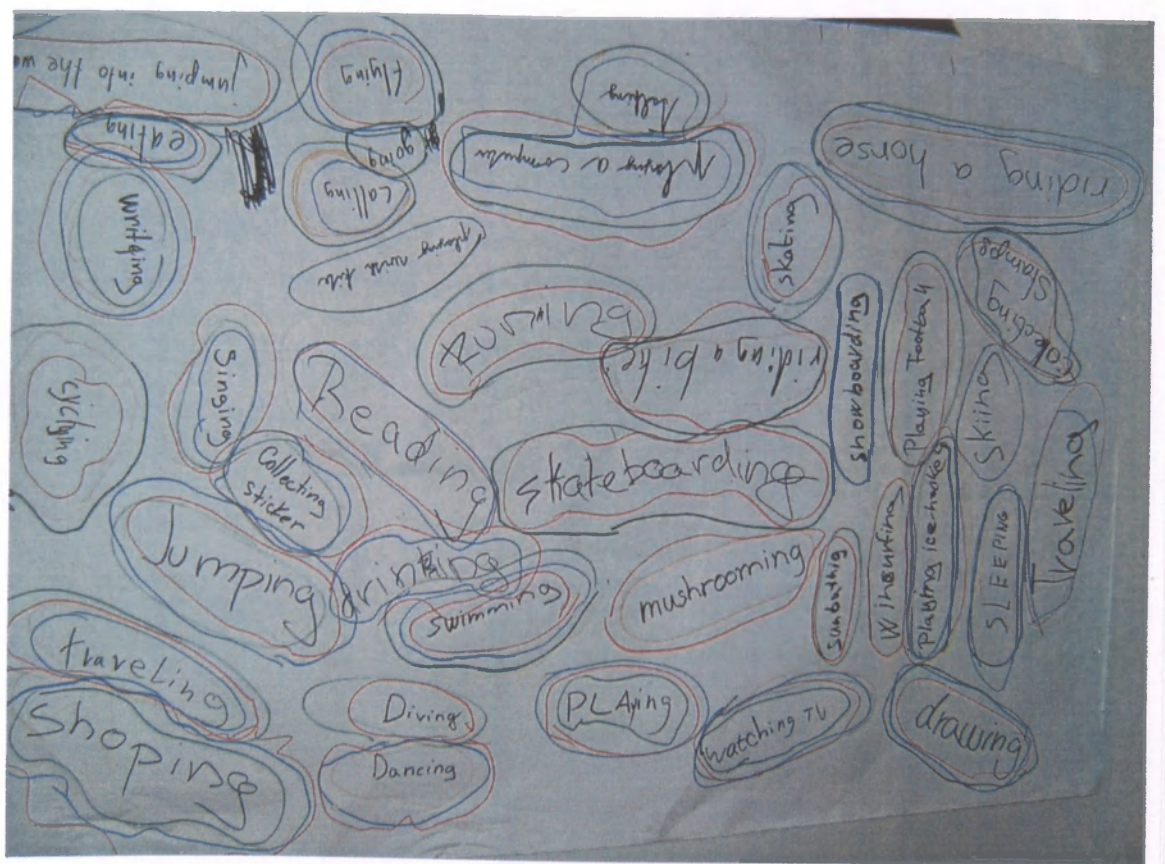
Mick: Bye!



PŘÍLOHA 4 –  
fotografie výsledného produktu k aktivitě „Hobbies.“ (žáci 5. ročníku)









6th February

Dear Mamiyama!!

I am Tando.

I am eight years old.

I am from Prague.

My hair is brown.

I am 115 cm tall.

My eyes are green.

I like soccer, swimming, and tennis.

I like to play.

I have a pet animal, a dog.

PŘÍLOHA 5 –

ukázka prací žáků 3. ročníku k aktivitě „Dopis kamarádovi.“

6th February

Dear Manjunath!!

I'm Vanda.

I'm eight years old.

I'm from Prague.

My hair is brown

I'm 145 cm tall.

My eyes are green.

I like ice-cream, music, swimming.

My favourite animal is dog.

I have got one sister.

Have a nice day!

Bye - bye!

Vanda

6th February

Hello Manjunath !!!

My name is Wence. I'm eight.

I'm from the Czech Republic, from Prague. My hair is short and brown.

My eyes are brown. I'm 146cm tall.

I like music, football, swimming, floorball, cars, lego. My favourite

cars, motorcycles. I have got ②


sisters. Bye - bye !!!!!!!!!!!!!

Wence


LOVE  
UNDER  
THERUS  
IDEA  
EACH

PŘÍLOHA 6 –  
ukázka prací žáků 5. ročníku k aktivitě „Mé jméno.“



LOVE 

UNDER

CITRUS 

IDEA

EACH



Ride

Image

Code

Habit

Acorn



Repeat

Dig



## Class Surveys

Choose *one* of the questions below.

Ask everyone in the class the question. Write down their answers.

You will need to make a chart:

What colour are your eyes?

Names \ Colours	blue	brown	green	grey
Anne Jones		✓		
Tom Smith	✓			
Marie Hall				

OR

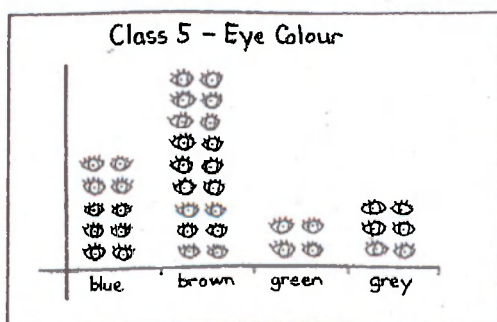
What colour are your eyes?

Names	Colours
Anne Jones	brown
Tom Smith	blue
Marie Hall	

- 1 Have you got a pet? If yes, what is it?
- 2 How many brothers and sisters have you got?
- 3 What is your favourite colour?
- 4 What colour are your eyes?
- 5 What is your favourite food?
- 6 Do you live in a house or a flat?
- 7 How many rooms are there in your house?
- 8 Can you play the piano?
- 9 Do you collect things? If yes, what do you collect?
- 10 What time do you usually get up?
- 11 Do you like learning English?



Make a graph to show your results.



OR

